تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

إعداد الطالب

أحمد محمود فتيحة

إشراف الأستاذ الدكتور

هاني عبد الرحمن الطويل

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آيار ٢٠٠٩

نموذج التفويض

أنا، أحمد محمود افتيحة فتيحة، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع: احمد فتيحة

التاريخ: ١٠/٥/٢٠٠٩

The University of Jordan

Authorization Form

I, Ahmad Mahmoud Eftaiha Iftaiha authorize the University of Jordan to supply copies of my dissertation to libraries or establishments or individuals request.

Signature: Ahmad

Date: 10/5/2009

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة: (تطوير استراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني)، وأجيزت بتاريخ: ٥ / ٥ /٢٠٠٩.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل أستاذ الإدارة التربوية.	مشرفا	
الدكتور سامي عبدالله خصاونة أستاذ الإدارة التربوية.	عضواً	
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني أستاذ الإدارة التربوية.	عضواً	
الدكتور نواف موسى شطناوي دكتور في الإدارة التربوية – (جامعة اليرموك).	عضواً	

الإهداء

إلى أسرتي الغالية زوجتي وأطفالي

صبركم وتحملكم لغيابي الطويل عنكم ،

مكن هذه الأطروحة أن ترى النور.

إلى روح والدي وإلى والدتي أطال الله في عمرها.

إلى إخوتي وإلى أبناء عائلتي في القدس الشريف وفي المهجر.

إلى أبناء شعبي الفلسطيني وإلى روح الشهداء ، وإلى أسرى الحرية، وإلى كل الشرفاء

في وطني العربي الكبير.

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور هـــاني عبـــد الرحمن الطويل والذي افتخر واعتز بأنني كنت طالباً من طلابه، والذي أشرف على هذه الأطروحة منذ أن كانت فكرة.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقــشة، الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني، والأستاذ الدكتور سامي خصاونة، والدكتورنواف قطيشات من جامعة اليرموك جزاهم الله خيراً .

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	قرار لجنة المناقشة
ج	إهداء
د	شكر وتقدير
هـ	فهرس المحتويات
ز	قائمة الجداول
ك	قائمة الأشكال
ل	قائمة الملاحق
م	الملخص باللغة العربية
١	**الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها**
١	المقدمة
٧	مشكلة الدراسة
٧	هدف الدراسة وأسئلتها
٨	أهمية الدراسة
٨	مصطلحات الدراسة
٩	حدود الدراسة
١٠	**الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة**
١٠	الأدب النظري
٨١	الدراسات السابقة
١١٠	**الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات**
١١٠	المرحلة الأولى: الخلفية النظرية لموضوع الدراسة والمتعلقة بالاستراتيجية
١١١	المرحلة الثانية: استنباط المتغيرات
١١١	المرحلة الثالثة: جمع المعلومات المتعلقة بالتحديات التي يواجها نظام التربية الفلسطيني من مجتمع الدراسة.
١١١	مجتمع الدراسة

الموضوع	الصفحة
عينة الدراسة	١١٢
أداة الدراسة	١١٣
تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية	١١٧
الفصل الرابع	١١٨
نتائج الدراسة	١١٨
الفصل الخامس	١٥٥
مناقشة النتائج	١٥٥
التوصيات	١٧٥
المراجع العربية	١٧٦
المراجع الأجنبية	١٨٧
الملاحق	١٩٢
الملخص باللغة الأنجليزية	٢١٥

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجداول	الصفحة
١	مؤشرات الإنفاق القومي على التعليم للأعوام ٢٠٠٠ – ٢٠٠٣	٤٣
٢	المبالغ التي التزم بها المانحون الدوليون لوزارة التربية والتعليم خلال الفترة (١٩٩٩–٢٠٠٥) (مليون دولار)	٤٥
٣	الإنفاق الجاري لوزارة التربية والتعليم العالي خلال الفترة ٢٠٠٠–٢٠٠٥ (مليون شيقل)	٤٨
٤	إنفاق وكالة الغوث على بناء المدارس ومراكز التدريب في الضفة الغربية وقطاع غزة (ألف دولار)	٤٩
٥	مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لطلبة فلسطين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥	٥٤
٦	مؤشرات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لطلبة فلسطين حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥	٥٤
٧	مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لطلبة فلسطين حسب السلطة المشرفة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥	٥٥
٨	متوسطات تحصيل الطلبة ونسب نجاحهم في اللغة العربية والرياضيات تبعًا لمتغير المنطقة الجغرافية للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥	٥٥
٩	الجدول ٩. تحصيل الطلبة في الرياضيات في الدراسة الدولية تبعاً لمتغير الجنس للعام ٢٠٠٣	٥٦
١٠	متوسطات تحصيل الطلبة في الرياضيات وفق متغير جهة الإشراف	٥٧
١١	متوسطات تحصيل الطلبة في العلوم وفق متغير الجنس ضمن دراسة TIMSS 2003	٥٨
١٢	متوسطات تحصيل طلبة فلسطين في العلوم وفق جهة الإشراف ضمن دراسة TIMSS 2003	٥٨
١٣	مجتمع وعينة الدراسة	١١٣
١٤	توزيع الفقرات في الاستبيان على التحديات الفرعية المنبثقة عن التحدي الأول وهو التحديات في مجال التعليم العام	١١٤
١٥	توزيع الفقرات في الاستبيان على التحديات الخمسة التي تلي التحدي الاول وهو التحديات في مجال التعليم العام	١١٥
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول	١١٩
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الثاني والمتعلق بالتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي	١٢٠

الرقم	اسم الجداول	الصفحة
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الثالث	١٢١
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرابع والمتعلق بتحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني	١٢١
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الخامس المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين	١٢٢
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي السادس والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التنمية الفلسطينية	١٢٣
٢٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول	١٢٤
٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الثاني والمتعلق بالتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي	١٢٥
٢٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الثالث	١٢٦
٢٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرابع والمتعلق بتحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني	١٢٧
٢٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الخامس المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين	١٢٨
٢٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي السادس والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التنمية الفلسطينية	١٢٩
٢٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب سمة القائد (تربوي، سياسي)، ونتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات استجابات القادة على استبانة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني	١٣١

قائمة الأشكال

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
١	مرحلة التخطيط للتخطيط	١٤٣
٢	مراحل الاستراتيجية المطورة لمواجهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني	١٥٣

قائمة الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
١	قائمة أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة.	١٩٢
٢	قائمة أعضاء لجنة تحكيم الإستراتيجية.	١٩٣
٣	أداة الدراسة بصورتها الأولية.	١٩٤
٤	أداة الدراسة للقادة التربويين.	١٩٩
٥	أداة الدراسة للقادة السياسيين.	٢٠٥
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الأول والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة التربويين.	٢١٠
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الثالث والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة التربويين.	٢١١
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الأول والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة السياسيين.	٢١٢
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الثالث والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة السياسيين.	٢١٣
١٠	رسالة تحكيم الإستراتيجية.	٢١٤

تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة التحـــديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

اعداد: أحمد محمود فتيحه

المشرف: الأستاذ الدكتورهاني عبد الرحمن الطويل

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربيـــة والتعليم الفلسطيني من خلال الأجابة عن الأسئلة التالية:

- ما التحديات التربوية التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة التربويين ؟
- ما التحديات التربوية التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنيـــة الفلسطينية من وجهة نظر القادة السياسيين أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني؟
- هل تتباين التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني من وجهة نظر كل من القادة التربويين والقادة السسياسيين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية ؟
- ما ملامح ومراحل الإستراتيجية التربوية المناسبة لمجابهة التحديات التي تواجـــه النظـــام التربوي الفلسطيني؟.

تكون مجتمع الدراسة من القادة التربويين والسياسين في فلسطين حيث شمل مجتمـــع الدراسة القادة التربويين والسياسيين في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد بلغ مجمـــوع أفـــراد مجتمع الدراسة (٢٦٤٧) تربوياً وسياسياً، موزعين على القادة التربـــويين (٢٥١٥)، والقـــادة السياسيين (١٣٢)، وتوزع مجتمع الدراسة على ألوية الضفة الغربية وقطاع غزة كاملة. وبلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٦٧٥) وتقسمت إلى (٦١٤) قائداً تربوياً مـــن الـــضفة الغربيـــة وقطاع غزة، و(٦١) قائداً سياسياً من الضفة الغربية و قطاع غزة.

تم تصميم استبانة وذلك لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، تكونت الاستبانة فـــي صورتها النهائية من ٦٨ فقرة موزعة على ستة تحديات.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني كما يراهـــا القادة التربويين هي تحديات أولية لها علاقة بتوفير احتياجات أساسية مثل تخفيف الاكتظـــاظ

داخل الصفوف، أو ترميم واستبدال المباني المدرسية القديمة أو تقييم المناهج، أو تدني معدلات الالتحاق بالتعليم المهني. وكذلك فإن التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني كما يراها القادة السياسيون فهي تحديات أولوية كمية ونوعية لها علاقة بتخفيف الاكتظاظ داخل الصفوف، واستبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة، وتطوير وسائل بديلة لإدارة المدارس في ظل الأزمات، وضرورة تركيز الجهود على تحسين الطلبة، وأهمية وضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحيين، وتوفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، وضعف الإنفاق الحكومي على التعليم المهني، وتحدي توفير تعليم يواكب التطور التكنولوجي والعلمي، وتوفير فرص متكافئة للجيل الصاعد، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم. وأظهرت نتائج اختبار (ت) من خلال عمل مقارنة بين إجابات القادة التربويين والقادة والسياسيين عدم وجود دلالة إحصائية لتحديين هما التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية و التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي، وكانت النتائج دالة احصائياً لصالح التربويين فيما يتعلق بالتحديات التالية: التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام، والتحديات في مجال البنية التحتية في المدارس، والتحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين، والتحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة، والتحديات في مجال الارشاد التربوي، والتحديات في التعليم المهني الحكومي، وتحديات القرن الحادي والعشرون، وبالمقابل فقد كانت نتائج اختبار (ت) دالة احصائياً لصالح القادة السياسيين فيما يتعلق بالتحديات التالية: التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية، والتحديات في مجال تمويل التعليم, والتحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، والتحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، والتحديات في التعليم غير النظامي، وتحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني، وتحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية.

خرج الباحث بعدد من التوصيات من أهمها: تبني الاستراتيجية التي تم تطويرها لمواجهة التحديات التي تجابه نظام التربية الفلسطيني، وأن تركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية جهودها على تحسين جودة التعليم، وعدم الاكتفاء بالمستوى الكمي الظاهري من مبان، ومدارس بل الاهتمام بتطوير ورفع شأن التعليم المهني، ورفع نسبة ونوعية الطلبة الملتحقين به، وتقييم ومراجعة المناهج الفلسطينية في المراحل التعليمية المختلفة، وحل مشكلة تمويل التعليم في فلسطين من خلال تقليل الاعتماد على التمويل الأجنبي، والبحث عن مصادر بديلة للتمويل.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

تتميز الهوية الوطنية الفلسطينية بثبات جذورها في ارض فلسطين، وهي تزداد ثـراءً وعمقاً بتفاعلها الثقافي والحضاري مع البيئة المحيطه والتي تشكل عنصراً هاماً في إثرائهـا، فكما تلاقت الديانات السماوية الثلاث في فلسطين، إنتشرت وتفاعلت ثقافات وحضارات متعددة على أرضها، ومن أهم هذه الثقافات الثقافة العربية الاسلامية التي انتشرت في القرن السـابع الميلادي، واصبحت أساسا صلباً ثابتاً يعزز ويطور الانتماء الفلسطيني ويعزز جذوره العربية، وبانتشار الأسلام وسيادة اللغة العربية أصبح الانتماء العربي الاسلامي يشكل المحدد الأساسي للهوية الفلسطينية، وأصبح الشعب الفلسطيني جزء من الأمة العربية والإسلامية، وقد سـاعد هذا الانتماء في المحافظة على الوجود الفلسطيني خلال صراعاته التاريخية، كما ساعد علـى حماية الثقافة الفلسطينية العربية.

يسهم التعليم في توفير قيم مشتركة لجميع الفلسطينيين، فهـو يـشكل الأداة اللازمـة لصياغة القيم المشتركة لهم، والركيزة الأولى في تحديد معالم المجتمع، وتعمل التربية والتعليم على نقل الموروث الثقافي والحضاري المتمثل بالقيم الخاصة، وذلك بغرض المحافظة علـى ذاته وخصوصيته.

ولم تشهد فلسطين منذ تشكليها كإقليم سياسي مع تنفيذ صك الانتـداب أي نظـام تربوي مستقل نابع من تخطيط وطني فلسطيني، أو بناء على رؤية وفلسفة تربويـة وطنيـة المنشأ، بل وحتى في ظل قيام السلطة الفلسطينية لا يمكن الحديث عن نظام تربوي نشأ فـي ضوء رؤية فلسطينية مستقلة، بل إن تدخلات خارجية ذات طابع سياسي قد أثرت بـشكل أو بآخر على رؤى النظام التربوي ومضمونه ومفاهيمه وعلى جوهر محتواه (أبودحو، ٢٠٠٣).

إرتبط تاريخ التربية والتعليم في فلسطين بتاريخ التعليم في بلاد الشام، فهناك ملامـح عامة وعناصر أساسية مشتركة لتاريخ التعليم والحركة العلمية في أقطار بلاد الـشام جميعـاً

وعلى مدى العصور الإسلامية منذ الفتح الإسلامي عام ٦٣٧ م وحتى انتهاء العصر العثماني عام١٩١٧م، وبعد ذلك دخلت على الحركة التعليمية ظروف جديدة أحدثت تغيرات في ملامحها وعناصرها الأساسية نتيجة للظروف السياسية التي عصفت بالمنطقة، وبناء على ذلك تم تشخيص أربع مراحل في تاريخ الحركة التعليمية الفلسطينية هي:

المرحلة الأولى: التعليم في فلسطين منذ الفتح الإسلامي حتى نهاية العصر العثماني وتمتد من عام ٦٣٧ م ولغاية عام ١٩١٧م.

المرحلة الثانية: التعليم في فلسطين في عهد الانتداب البريطاني منذ عام ١٩١٧م وحتى نكبة فلسطين عام ١٩٤٨م .

المرحلة الثالثة: التعليم الفلسطيني بعد نكبة ١٩٤٨م وحتى هزيمة حزيران ١٩٦٧م.

المرحلة الرابعة: التعليم الفلسطيني بعد حزيران ١٩٦٧(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ب) .

بقي التعليم في فلسطين بصورة غير رسمية حتى سنة ١٨٦٩م وذلك عندما صدر القانون العثماني الذي نظم التعليم لأول مرة في أرجاء الدولة العثمانية ومن ضمنها فلسطين، ولكن ومع بداية الانتداب البريطاني تم فتح كليتين لتدريب المعلمين في القدس، وتم تقسيم النظام التعليمي إلى روضة أطفال، وابتدائية دنيا، وابتدائية عليا، وثانوية دنيا وثانوية عليا، ثم خضع ما تبقى من فلسطين بعد حرب ١٩٤٨ إلى نظامين تعليمين مختلفين، هما النظام التعليمي الأردني في الضفة الغربية لفلسطين، والنظام التعليمي المصري في قطاع غزة من فلسطين، بينما خضع النظام التعليمي الفلسطيني في مناطق عام ١٩٤٨ للنظام التعليمي الاسرائيلي، واستمر نظام التعليم في ظل الاحتلال كما هو الحال قبل سنة ١٩٦٧ في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، مع حذف بعض الوحدات الدراسية والمواضيع التي اعتقد الاحتلال أنها مواضيع أطلق عليها تحريضية، واستمر الأمر كذلك حتى تم تسليم التعليم للسلطة الفلسطينية في سنة ١٩٩٤، والتي أصبحت عبر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية هي المسؤولة عن النظام التعليمي الفلسطيني بكل مركباته (صبري، ٢٠٠٣).

يمارس النظام التعليمي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية في الوقت الحالي سيادة وضع الخطط التربوية التي تمكنه من تنشئة الأجيال القادمة في ضوء فلسفة

وأهداف فلسطينية، وبالإعتماد على منهاج وطني فلسطيني يخدم المجتمع الفلسطيني ويساهم في بناء مجتمع موحد وحديث قادر على مواكبة العصر، وكذلك للتعايش مع المجتمعات الأخرى على قدم المساواة والتكافؤ (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ أ).

ونظراً لخصوصية الوضع الفلسطيني لا يمكن الحديث عن نظام تعليمي موحد بل عن نظامين أساسين هما التعليم الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، والتعليم الفلسطيني في المناطق العربية الفلسطينية التي احتلت عام ١٩٤٨، ويتأثر كلا النظامين وخاصة الثاني كثيراً بالنظام التعليمي في اسرائيل، حيث سعى الإحتلال جاهداً إلى استخدام التعليم لإحكام السيطرة على المجتمع الفلسطيني برمته والى تفريغ التعليم الفلسطيني من مضامينه الإيمانية والقومية، والى خلق وعي اجتماعي بديل لا يتوافق والإرث الثقافي الوطني الفلسطيني (الحاج، ٢٠٠٦). فالمدارس العربية في إسرائيل لم يكن بمقدورها الإشارة إلى الصراع العربي الإسرائيلي نتيجة تأثير النظام التعليمي الإسرائيلي وسيطرته على المدارس العربية، بالإضافة إلى عدم مقدرتها على التعامل مع النظام القيمي العربي والقضايا العربية المعاصرة (وتد،٢٠٠٣).

عند قراءة مجمل نظم التربية الفلسطينية القائمة سواء من حيث الشكل الذي تدار فيه العملية التربوية والتعليمية أم من ناحية المضمون، لابد من تبصر أثر الأوضاع السياسية السائدة وما تفرزه من وقائع وتحديات تؤثر بشكل مباشر على العملية التربوية والتعليمية الفلسطينية.

ونظراً لأن التعليم الفلسطيني في المناطق العربية الفلسطينية التي احتلت عام ١٩٤٨ يخضع لسيطرة إسرائيلية كاملة فإن الدراسة ستتطرق فقط إلى نظام التربية الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية والتحديات التي تواجهه في ظل هذا الواقع السياسي والتربوي المعقد والمتشابك.

ورد في مسودة قانون التربية والتعليم الفلسطيني مبادىء وموجهات أساسية، ومن ضمنها أن التعليم حق انساني وهو أساس المواطنة، وأداة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وأداة لتعزيز القيم الديمقراطية وهو عملية مستمرة ومتجددة (أبو عواد، ٢٠٠٣)، كذلك اقترحت الخطة الشاملة للمنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام الصادرة عن مركز تطوير المناهج الفلسطينية فلسفة تربوية تقوم على مبدأ إعادة تكوين الشعب الفلسطيني على ترابه

الوطني من خلال بناء وإثراء المعارف والقيم وتطويرالسلوكيات التي تحقق أكبر قدر ممكن من الاندماج الوطني وتوفير بوتقة لصهر البدائل الثقافية المتعددة التي تسود الساحة الفلسطينية، إضافة إلى تهيئة وتأهيل كوادر بشرية كفوءة تحمل قيماً انسانية ايجابية،تمكن الشعب من مواكبة متغيرات العصر والتعامل مع مختلف الشعوب على درجة من التكافؤ والمساواة (قطامش، ربحي؛ الريس، ناصر؛ حجازي، يحيى؛ محمد، جبريل والرفيدي، وسام،٢٠٠٤). وقد راعت هذه الخطة في رؤيتها الفلسفية للتربية الفلسطينية جانبين أساسين هما غرس القيم وتطوير المهارات بما يتناسب والظروف التي يعيشها المجتمع الفلسطيني.

تستقي المبادئ العامة للتربية والتعليم الفلسطينية جذورها من وثيقة اعلان الاستقلال عام ١٩٨٨، ومن الإفادة من معطيات الفلسفة العامة للمجتمع العربي ومن تاريخه وحاضره وتطلعاته اتجاه المستقبل وصولاً إلى بناء دولة فلسطينية مستقلة على التراب الوطني الفلسطيني وعاصمتها القدس الشريف.

تأثر قطاع التربية والتعليم في ظل الأحتلال الأسرائيلي تأثراً بالغاً نتيجة للمارسات الأسرائيلية القمعية المختلفة والتي طالت المناهج والمدرسة والمعلم والطالب.

على مستوى المناهج حاولت سلطات الأحتلال تمرير مناهج اسرائيلية لتدرس في المدارس الفلسطينية، لكن مقاومة الجهاز التعليمي والشعب الفلسطيني أفشل ذلك، فلجأت سلطات الاحتلال إلى الحذف والتعديل في المناهج وخاصة فيما يتعلق بالبعد الجهادي ، والوحدة العربية، والقضية الفلسطسنسة، والتاريخ اليهودي، والمحاولات الصهيونية للسيطرة على فلسطين.

على مستوى المدارس فقد تعرضت إلى الإغلاق والاقتحامات المتعددة واستخدامها كمعتقلات ومعسكرات للجيش، وتغيير اسمائها التي لها علاقة بالتارخ الفلسطيني أو المدن الفلسطينية.

على مستوى المعلمين فقد تم فصل الكثير من المعلمين فصلاً تعسفياً، وتجميد درجاتهم وعلاواتهم، واستبعاد الخبرات والكفاءات التربوية، وعدم تأهيل المعلمين وتدريبهم، والسجن والاعتقال وعدم السماح لهم بتشكيل أي هيئة تمثلهم.

على مستوى الطلاب فقد تعرض هذا القطاع الى عمليات قمع كثيرة ومنها الفصل التعسفي والاعتقال ومحاصرة النشاطات الطلابية والقتل والاصابات الجسدية لقمع ارادتهم في مقاومة الاحتلال، ولتجهيل الشعب الفلسطيني(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ب).

إضافة إلى كل ذلك فقد غابت القيم الثقافية والدينية مثل القومية والديمقراطية، وتدنى مستوى نوعية التعليم، وغابت الفلسفة والرؤيه التربوية عن النظام التعليمي الفلسطيني والذي يحتاج لوجود فلسفة فلسطينية تجسد الكيان والهوية الفلسطينية بعد أن غيبت هذه الفلسفة، فالهوية الفلسطينية بأبعادها الوطنية والقومية والدينية كانت معرضة لخطر حقيقي، فالتعليم الرسمي الفلسطيني اثناء الاحتلال لم يعكس الثقافة والهوية الفلسطينية، ولم يكن له علاقة بتطلعات الشعب الفلسطيني وقيمه، وكذلك تقليدية طرق التعليم ووسائل التقويم ومركزية التعليم، ومحاولات إسرائيل التي لم تنتهي لتهويد التعليم في القدس الشريف لإضعاف ارتباط المدينة المقدسة بالمدن الفلسطينية الأخرى، إضافة إلى الآثار السلبية التي خلفها جدار الفصل العنصري على الواقع الفلسطيني بمختلف مجالاته ومنها المسيرة التعليمية رعد ونافع (Ra'd & Nafi, 2007) .

فرض هذا الواقع السياسي المركب والمعقد تحديات كثيرة، توجب على النظام التربوي الفلسطيني أخذها بعين الإعتبار خاصة بعد أن تسلمت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني مسؤولية الإشراف على الجهاز التربوي والتعليمي بعد عام ١٩٩٤، ومن اهم هذه التحديات وجود اكتظاظ داخل المدارس والغرف الصفية حيث يصل عدد الطلاب داخل الغرف الصفية أكثر من ٤٠ طالباً، في ظل كون كثير من مباني المدارس قديمة وتحتاج لإستبدال او ترميم، وتدني المستوى التحصيلي عند الطلبة. وحتى ولو تسلمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسؤولية الإشراف على التعليم، فإن الاحتلال لم يرحل عن الأرض الفلسطينية، والتي ما زالت مستباحة له في كل وقت مما يبقي الواقع الفلسطيني عامة والتربوي والتعليمي خاصة في ظل ظروف غير مستقرة وطارئة، ويتوجب علية تطوير وسائل وقائية تمكنة من التعامل مع هذه الظروف، بما يضمن استمرار العملية التربوية والتعليمة وعدم توقفها، بالإضافة إلى تحديات كبيرة في مجال تمويل التعليم من حيث تقليل الإعتماد على التمويل الأجنبي وزيادة مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم، وتوفير بدائل محلية ووطنية لتمويل التعليم، ورفع مستوى الوعي الوطني اتجاة التعليم المهني الحكومي خاصة في ظل تدني معدلات الالتحاق في هذا النوع من التعليم وضعف الانفاق علية.

وتحديات أساسية تواجه التربية الفلسطينية تتمثل في مقدرته على التجاوب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وخاصة تطوير مقدرة الطلبة على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة والمتسارعة، وترسيخ مفهوم ان التلعيم جزء أساسي من العملية التنموية ببعدها الشمولي، وتحسين أنظمة التعليم الحالية حتى تتمكن من التعامل مع المتطلبات المستقبلية(وزارة التربة والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ح).

ولذلك تستدعي السياسة التربوية المعمول بها في فلسطين وضع إستراتيجية تربوية تهدف إلى بناء مجتمع المستقبل عبر معالجة التحديات والمشاكل العالقة في الحاضر، وما يظهر ويستجد من عقبات وتحديات في المستقبل، والتعامل مع التربية كقوة دافعة لمجتمع المستقبل.

خاصة وأن هناك مسعى إلى الانتقال في التعليم الفلسطيني من مرحلة إعادة بناء ما دمره الاحتلال ووقف التدهور في العملية التعليمية وصولاً إلى مرحلة من التخطيط الشامل الذي يعنى بالكيف إلى جانب العناية بالكم والربط بين الحاجات التربوية وحاجات التنمية الاقتصادية الاجتماعية، انطلاقا من رؤية مستقبلية للتعليم تراعي تطلعات الشعب الفلسطيني لإعادة بناء ذاته وإنشاء دولته المستقلة على ترابه الوطني .

ولذلك يتطلب هذا الواقع المعقد والمتداخل تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة هذه التحديات الصعبة اعتماداً على معطيات الواقع المعاش والبراعة في التعامل مع توقعات وأحداث وفعاليات قد تحصل في المستقبل، لذا يتوجب أن تراعي الإستراتيجية المقترح تطويرها التعامل مع المستقبل توجهاته وأهدافه بعيدة ومتوسطة وقريبة المدى، مع أخذ متغير الزمن والوقت والذي يعد عنصراً هاماً ضمن المفاهيم الأساسية لتطوير الإستراتيجية. أما تنفيذ هذه الإستراتيجية فيحتاج إلى تطوير نماذج تترجم الاستراتيجيات والسياسات إلى واقع عملي عبر تطوير برامج ومشاريع وميزانيات لازمة لأغراض التنفيذ(جواد، ٢٠٠٠؛السالم،٢٠٠٥). يتطلب تطوير الإستراتيجية تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف الداخلية الحالية والمستقبلية، والفرص والتهديدات الخارجية الحالية والمستقبلية المحتملة، وهذا يتم من خلال جمع البيانات التي تغطي كلتا البيئتين الداخلية والخارجية، وتحديد أين تقف المنظمة، وإلى أين تريد الوصول، وكيف يمكن أن تصل إلى تطوير خطط تساعدها في تحقيق أهدافها الإستراتيجية التي تم وضعها بناءً على التحليل الاستراتيجي (الزعبي،٢٠٠٥).

وبناء على كل ما سبق وخاصة التحديات الكثيرة والمتنوعة والتي تمت الإشارة لهـا سابقاً وعدم وجود استراتيجية محددة للتعامل مع هذه التحديات تتبين الحاجة لمعرفة التحديات التي يواجهها نظام التربية الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية كما يراها القـادة التربويون والسياسيون في المجتمع الفلسطيني ، ومن ثم تطويرملامح ومراحل الإستراتيجية التربوية الفلسطينية المناسبة لمجابهة هذه التحديات.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من التحديات الكثيرة والمتنوعة وفي المستويات المختلفة السياسية والاقتـصادية والاجتماعية والفكرية والتربوية والتعليمية التي تواجه النظام التربوي الفلـسطيني، وغيـاب استراتيجية محددة للتعامل مع هذه التحديات تبرز الحاجة لتطوير إستراتيجية تربوية لمجابهـة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة عـن السؤال الرئيسي التالي:

ما الإستراتيجية التربوية المقترحة لمجابهة التحديات التي تواجه النظام التربوي الفلسطيني؟.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربيـة الفلسطيني من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما التحديات التربوية التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة التربويين ؟

٢- ما التحديات التربوية التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة السياسيين أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني؟

٣- هل تتباين التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني من وجهة نظر كـل مـن القادة التربويين والقادة السياسيين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية ؟

٤- ما ملامح ومراحل بناء الإستراتيجية التربوية المناسبة لمجابهة التحديات التـي تواجـه النظام التربوي الفلسطيني؟.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من كونها تتحدث عن التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني، ومحاولتها تطوير استراتيجية تربوية لمواجهة هذه التحديات ، ويؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

- **وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين:** حيث يؤمل أن توفر الدراسة ومعطياتها والإستراتيجية التربوية التي ستقترحها وثيقة هامة تفيد منها الوزارة بشكل مباشر.

- **الجامعات الفلسطينية:** يؤمل أن يستفيد الباحثون في هذه الجامعات من نتائج هذه الدراسة، ومن الإستراتيجية التربوية المقترحة في دراساتهم وأبحاثهم حول مجمل الواقع التربوي الفلسطيني.

- **لجنة التربية والتعليم في المجلس التشريعي الفلسطيني:** والتي يفترض أن يعرض عليها قانون التربية والتعليم الفلسطيني لمناقشته وتعديله قبل رفعه لأعضاء المجلس التشريعي لإقراره بالقراءات المختلفة حتى يضحي قانوناً ويؤمل أن توفر الدراسة معطيات يمكن أن يفيد المجلس منها في تطوير هذا القانون.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات وفيما يلي التعريفات الإجرائية لها:

- **الإستراتيجية:** ويقصد بها في هذه الدراسة وضع إطار للمراحل الأساسية التي من المفترض أن يمر بها النظام التربوي والتعليمي الفلسطيني في سعيه لبناء خطته الإستراتيجية عبر وضع تصور الرؤى المستقبلية للمنظمة، وتصميم رسالتها وتحديد غايتها على المدى البعيد، وتحديد أبعاد العلاقات المتوقعة بينها وبين بيئتها بما يساعدها في بيان الفرص والمخاطر المحيطة بها، ونقاط القوة والضعف المميزة لها، وذلك بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية المؤثرة على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها.
- **نظام التربية الفلسطيني:** ويقصد به النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية بما فيها مدارس شرقي القدس.
- **المدارس الحكومية:** أي مؤسسة تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم العالي، أو أي وزارة أو سلطة حكومية.

- **مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين: أي** مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين.
- **المدارس الخاصة في فلسطين:** أي مؤسسة تعليمية مرخصة أهلية أو أجنبية غير حكومية يؤسسها أو يرأسها أو يديرها أو ينفق عليها فرد أو أفراد أو جمعيات أو هيئات فلسطينية أو أجنبية.
- **المدارس العربية التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية في شرقي القدس:** أي مؤسسة تعليمية تديرها أو تشرف عليها وزارة المعارف الاسرائيلية وتقع في شرقي القدس والتي يتم فيها تعليم المنهاج الفلسطيني.
- **المدارس العربية التابعة لبلدية القدس:** أي مؤسسة تعليمية تديرها أوتشرف عليها دائرة المعارف العربية في بلدية القدس وتقع في شرقي القدس، والتي يتم فيها تعليم المنهاج الفلسطيني.

القادة التربويين: ويقصد بهم في هذه الدراسة القادة التربويين في مقر وزارة التربية والتعليم العالي في مستوى رئيس قسم فأعلى، والقادة التربويين في مديريات التربية والتعليم الحكومية في مستوى رئيس قسم فأعلى، ومديرو المدارس ونوابهم في كافة المدارس الحكومية في فلسطين.

القادة السياسيون: ويقصد بهم في هذه الدراسة أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني وعددهم ١٣٢ عضواً، يمثلون مختلف الكتل السياسية الممثلة في المجلس وهي كتل فتح، والتغيير والإصلاح، والشهيد أبو علي مصطفى، والطريق الثالث، والبديل، والمستقلين.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على نظام التربية والتعليم في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، حددت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ .

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بمحتويات الدراسة وهي استعراض الإطار التاريخي للتعليم الفلسطيني منذ حرب ١٩٤٨ وحتى الإحتلال الإسرائيلي عام ١٩٦٧، ومن عام ١٩٦٧ وحتى عام ١٩٩٣ مع استعراض الممارسات الإسرائيلية تجاه العملية التعليمية بعناصرها الأربعة وهي المنهاج والمدرسة والمعلم والطالب، ومن ثم استعراض التعليم الفلسطيني بعد عام ١٩٩٤ وإلى الآن، وعن تهويد التعليم في القدس الشريف، وتأثير جدار الفصل العنصري على العملية التعليمية، ومن ثم الإطار التنظيمي للتعليم الفلسطيني العام في الضفة الغربية وقطاع غزة، والهيكل التنظيمي للتعليم الفلسطيني، والمبادئ العامة للسياسة التربوية في فلسطين، وتمويل التعليم في فلسطين، ومحاور النوعية في النظام التربوي الفلسطيني، والرؤى والغايات المستقبلية في التعليم الفلسطيني، والسياسات التربوية المنبثقة من الخطة الخمسية الثانية (٢٠٠٧- ٢٠١١)، والرؤية الجديدة للتربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين، واستراتيجية التنمية الفلسطينية وارتباطها بالتعليم الفلسطيني، وكون الدراسة هدفت لتطوير استراتيجية تربوية فقد تم التطرق لمفهوم التخطيط الإستراتيجي ومراحله، وأخيراً التخطيط التربوي الفلسطيني، وكل ذلك بهدف تكوين خلفية مناسبة عن الموضوعات. كما تضمن عرضاً للدراسات السابقة التي أجريت عن الموضوع بهدف الإفادة من اجراءاتها المنهجية ومقارنة نتائجها بتلك التي تمخضت عنها هذه الدراسة.

مر التعليم الفلسطيني بمراحل عدة منذ بداية القرن العشرين، وطور ملامحاً اكتسبها، وعبر عنها، وطموحات حفزته، كما واجه مصاعب وعقبات ومشاكل وتحديات اعترضت سبيله، كل ذلك تطلب النظر في هذه المراحل على مستويين متلازمين، الاول جغرافي يتناول تطور التعليم في البلدان او المناطق المختلفة التي اقام فيها الفلسطينيون، والثاني سياسي يربط بين نوع التعليم ونوع السلطة التي عمل الفلسطينيون في ظلها، او نوع الادارة التي تعهدت امور تعليمهم.

ركزت هذه الدراسة على الفترة التي تسلمت فيها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مسؤولية التعليم عام ١٩٩٤، وهي الفترة التي بدأ الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة يمارس بعضاً من حقه في تقرير مصيره التربوي على ترابه الوطني، وهو الآن يقوم بوضع الخطط التربوية التي تمكنه من تنشئة الاجيال القادمة في ضوء فلسفته واهدافه، وبالاعتماد على منهاج وطني يضعه العقل الفلسطيني لخدمة المجتمع الفلسطيني الجديد وبناء مجتمع موحد وحديث مواكب للعصر وكذلك للتعايش مع المجتمعات الاخرى على قدم المساواة والتكافؤ.

١. التعليم الفلسطيني بعد نكبة عام ١٩٤٨ حتى الاحتلال الإسرائيلي عام ١٩٦٧:

تأثر وضع سكان فلسطين بنتائج الحرب العربية الإسرائيلية في عام ١٩٤٨، والتي شكلت نكبة للشعب الفلسطيني، وما نتج عنها قيام "دولة إسرائيل" على غالبية الأراضي الفلسطينية- (٧٩%- من مساحة فلسطين) وشرد الفلسطينيون خارج فلسطين وداخلها. إن أهم ما يميز التعليم الفلسطيني بعد نكبة عام ١٩٤٨ هو عدم وجود نظام تعليمي خاص بالفلسطينيين، وخضوعهم المباشر لأنظمة التعليم السائدة في البلدان التي استضافتهم وهاجروا ونزحوا إليها وخضوعهم بشكل غير مباشر لأنظمة الدول المضيفة، أشرفت على تعليم الفلسطينيين وكالة دولية أنشئت لإغاثتهم (UNRWA) (الاونروا).

شكلت وكالة الغوث لإغاثة وتشغيل اللاجئين بقرار من الأمم المتحدة بتاريخ ٨/كانون أول/١٩٤٩ لتتولى أعمال الإغاثة والتشغيل بالتعاون مع الحكومات المحلية المستضيفة للاجئين، لذا فإنه من الضروري عند النظر إلى تعليم الفلسطينيين الأخذ بعين الاعتبار ليس فقط الدولة التي يتواجدون فيها بل أيضا الحالة السكنية التي وجدوا أنفسهم فيها (مخيمات،منازل عادية) والى سلطة الحكم أو الإدارة التي تولت أمورهم التعليمية. إن بعض الفلسطينيين المسجلين لدى الوكالة يسكنون داخل مخيمات ومنهم في مساكن عادية، ومنهم أيضا غير المسجلين لدى الوكالة (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٤ أ).

أما بالنسبة للمناهج التعليمية في الدول المضيفة فكانت من الضرورات السياسية التي فرضها واقع الشتات الفلسطيني، فلم تكن الوكالة قادرة على تطوير نظام تربوي خاص بالفلسطينيين وتطبيقه بشكل مستقل عن الدول المضيفة، يتكون نظام التعليم في الوكالة من ست سنوات دراسية في المرحلة الابتدائية وثلاث سنوات للمرحلة الإعدادية، ويطبق ذلك في

الضفة الغربية وقطاع غزة وسوريا، أما في الأردن ولبنان أربع سنوات دراسية للمرحلة الإعدادية حيث يلتحق بالدراسة الإعدادية من أنهوا ست سنوات للمرحلة الابتدائية (صوباني،٢٠٠٧).

لا تقدم الوكالة خدمات التعليم الثانوي في مدارسها ماعدا في لبنان يوجد مدرسة ثانوية واحدة تابعة للوكالة افتتحت عام ١٩٩٣م، أما الطلبة اللاجئون الذين أنهوا المرحلة الإعدادية فيلتحقون في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية أوالخاصة في حالة أن يكون التعليم مجانياً، أما مرحلة التعليم الجامعي فتقدم الوكالة منحاً للدراسة في جامعات الشرق الأوسط.وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص ملامح التعليم الفلسطيني في الدول المضيفة كما يلي:

أ- المرحلة الابتدائية: يلتحق الأطفال اللاجئين في هذه المرحلة للصف الأول ممن هم في سن ست سنوات ويقبل الأطفال في سن أكبر في المجالات المبررة.

ب- المرحلة الإعدادية: يلتحق في مدارس الوكالة للمرحلة الإعدادية من أنهوا بنجاح المرحلة الابتدائية، حيث تسمى المرحلتين معاً التعليم الأساسي وهو مجاني وإلزامي في الدول المضيفة.

ج- المرحلة الثانوية: لا تقدم الوكالة خدمات التعليم الثانوي في مدارسها عدا مدرسة واحدة ثانوية في لبنان، وقد استعانت الوكالة بالمدارس الحكومية والمدارس الخاصة لقبول الطلبة في مدارسها للمرحلة الثانوية مجاناً أو بتقديم إعانات مالية للحكومات المضيفة.

أما بالنسبة للتعليم الفلسطيني خارج مناطق عمليات وكالة الغوث فإنهم يتلقون التعليم المتوفر في البلدان والمناطق التي يتواجدون فيها مثلهم مثل سائر السكان وبعضهم يدخل مدارس خاصة، ولا تتوفر معلومات عن اعداد الطلبة في هذه المناطق، ولا تتضمن التقارير عن التعليم في هذه البلدان أي معلومات عن الطلبة الفلسطينيين، سوى ما يدرج في تقارير الوكالة وفي كثير من الأحيان تناقض البيانات التي تصدرها هذه الدول مع بيانات وكالة الغوث.

تقبل حكومات هذه البلدان الفلسطينيين في مدارسها الرسمية على قدم المساواة مع أبناء البلاد الأصليين لاسيما الأردن حيث يحمل الطلبة الفلسطينيون الجنسية الأردنية، وأما في لبنان فإن دخولهم في المدارس الرسمية ممكن من الناحية النظرية ولكن في حالات قليلة، لذا

يبقى الخيار أمام الفلسطينيين في لبنان الالتحاق بالمدارس الخاصة المنتشرة بشكل كبير، وأما في سوريا فيلتحق الطلبة بالمدارس الرسمية (وزارة التربية والتعليم العالي ،٢٠٠٠ ب).

٢. التعليم الفلسطيني في ظل الاحتلال الإسرائيلي عام ١٩٦٧ وحتى عام ١٩٩٣.

يعتبر قطاع التربية والتعليم في ظل الاحتلال الإسرائيلي من أبرز القطاعات التي شملتها الممارسات الإسرائيلية القمعية وعلى مختلف الأصعدة نظراً للدور المؤثر الذي يلعبه هذا القطاع في تاريخ الشعب الفلسطيني لما له من حضور موصول في تاريخ القضية الفلسطينية منذ ظهرت وحتى اليوم، وكذلك لما له من دور في مستقبل الشعب الفلسطيني وطموحاته الوطنية في الاستقلال، وإقامة دولته، على ترابه الوطني.

عمدت سلطات الاحتلال على إحكام قبضتها على هذا القطاع عن طريق السيطرة على العملية التعليمية وإفراغها من محتواها، وقد استهدفت العملية التعليمية بمفهومها الشمولي وعناصرها الكلية والتي تشمل المنهاج والمدرسة والمعلم والطالب، التي تشكل أهم مدخلات العملية التعليمية وذلك من اجل تحقيق مخرجات تتماشى مع برامج الاحتلال المستقبلية في الأراضي المحتلة الزرو و هنت (Alzaroo& Hunt,2003). ويعزى الاهتمام الإسرائيلي بالتعليم إلى سببين أساسيين الأول العمل على منع تكوين مقومات شخصية ثقافية وطنية مستقلة من المعول على المنهاج أن يلعب دوراً أساسياً فيها، انسجاماً مع المقولة الإسرائيلية التي وجهت السياسة الإسرائيلية لعقود وهي أين هو الشعب الفلسطيني؟، والثاني دفع عشرات الآلاف من الشباب نحو سوق العمل الإسرائيلي الرأسمالي المتنامي والمتعطش للأيدي العاملة الرخيصة، وهذا التوجه وجد ضالته في تدمير المؤسسة التعليمية (قطامش وآخرين، ٢٠٠٤). ولم يقتصر تأثير الأحتلال على المناهج الدراسية وإنما طالت مقومات العملية التعليمية باسرها وسوف يتم تناول الممارسات الإسرائيلية تجاه العملية التعليمية بعناصرها الأربعة بصورة مختصرة وهي المنهاج والمدرسة والمعلم والطالب.

١ .٢. الممارسات الإسرائيلية تجاه المناهج:

حاولت سلطات الاحتلال في الأيام الأولى من الاحتلال تمرير مناهج إسرائيلية معدة من قبلها لاعتمادها في التدريس في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد قاوم الجهاز التعليمي والشعب الفلسطيني هذا التوجه من سلطات الاحتلال مما أجبر السلطات على إعادة

استخدام الجزء الأكبر من المنهاج الأردني في الضفة الغربية عدا القدس وقطاع غزة. وأوقفت طباعة وتداول ٥٩ كتاباً من أصل ٧٨ كتاباً ، أما الكتب الباقية فقد تم إلغاء كتابين منها احدهما كتاب القضية الفلسطينية للثالث ثانوي وإجراء حذف وتعديل في الكتب المتبقية، وفي المدارس الحكومية في القدس فقد تم إدخال المنهاج الإسرائيلي المطبق في المدارس العربية في إسرائيل، لكن سلطات الاحتلال تراجعت عن فرض المنهاج الإسرائيلي لاحقاً (قطامش وآخرين،٢٠٠٤)، ويمكن تلخيص أهم مجالات التعديلات والحذف في المناهج التربوية في الأراضي الفلسطينية كما يلي:-

أ- الحذف والتعديل في منهاج وكتب العقيدة الإسلامية والتاريخ الإسلامي لكل ما يشير إلى البعد الجهادى في الرسالة الإسلامية فحذفت الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الجهاد.

ب-الوحدة العربية والتحرر من الاستعمار: حذف جميع البطولات العربية وجهاد الشعوب العربية من أجل التحرر من الاستعمار.

ج-القضية الفلسطينية والشعب الفلسطيني: حذف ما يتعلق بشعب فلسطين وآدابه وقيمه وثقافته، وفيما يتعلق بجغرافيا فلسطين وتاريخ فلسطين والقضية الفلسطينية، تم وضع كلمة إسرائيل مكان كلمة فلسطين، حتى على الخرائط الجغرافية، وحذفت خريطة فلسطين وأسماء المدن الفلسطينية، وحذف كل ما يتعلق بتاريخ القضية الفلسطينية قبل نكبة عام ١٩٤٨ ووعد بلفور، وكل ما يتعلق بقرارات الأمم المتحدة تجاه القضية الفلسطينية واللاجئين.

د- حذف كل ما يتعرض للتاريخ اليهودي القديم والحديث والحركة الصهيونية وحذف كل ما يتعلق بعلاقة المسلمين باليهود زمن الرسول عليه السلام. وفي التاريخ الحديث حذف كل ما يتعلق بالجهود الصهيونية للسيطرة على فلسطين واحتلالها وإقامة الدولة اليهودية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ ب؛ Alzaroo& Hunt,2003). ومن هذا المنطلق أصدرت قيادة جيش الاحتلال الإسرائيلي مجموعة من الأوامر العسكرية والتعليمات الإدارية، التي تم بمقتضاها إلغاء وتعديل وحذف مجموعة كبيرة من المناهج الدراسية المقررة، وتحديداً تلك المتعلقة بالهوية الوطنية الفلسطينية والثقافة العربية الفلسطينية وتنمية الفرد وتنشئته على الاعتزاز بهويته ووطنه وقيمه وحراكه الاجتماعي الثقافي وغيرها (قطامش وآخرين،٢٠٠٤).واتفق دينس (Denis(2005 مع ذلك بقوله قامت إدارة الحكم العسكري بمصادرة كثير من الكتب، ومنعت من التداول في المدارس بإدعاء احتوائها على مواد تحريضية ضد اسرائيل، كما تم حذف اجزاء كبيرة من الكتب وتعرضت للرقابة لمجرد

ورود اسم فلسطين أو لإحتوائها على مصطلح النكبة، فالمناهج الموروثة كانت بحاجة لإصلاح جذري لا سيما وأن المواضيع التي كانت تعلم فيها قد مضى عهدها، فالجمود سمة ميزت النظام التعليمي في فلسطين خلال ربع قرن من الاحتلال الاسرائيلي مما حول المشكلة إلى كارثة قومية، فالتعليم شهد تحولات جذرية في كل أنحاء العالم بما في ذلك إسرائيل، الأردن والدول العربية الأخرى، بينما بقي التعليم في فلسطين يتعرج في نظام تمتد جذوره إلى العقود الأولى من القرن العشرين ريحان(Rihan,2001).أيضاً تحدث ريحان (Rihan (2001عن ذلك بتأكيده أن الادارة الاسرائيلية رفضت بإستمرار إدخال أية تحسينات كانت تتم في الأردن ومصر إلى المدارس الفلسطينية، ومن الأمور المثيرة للسخرية في هذا الأتجاه أن كتب التاريخ في المدارس الفلسطينية كانت ما زالت تعلم الطلبة أن ليبيا مملكة حتى بعد وقت طويل من تحولها إلى جمهورية، إضافة لذلك فإن المشرفين الاسرائيليين على جهاز التعليم ألغوا كلمة فلسطين من جميع الكتب المدرسية وإستبدلوها بكلمة إسرائيل أو أرض إسرائيل، وإتفقت باميلا حسين(Hussein (2005 مع هذه التوجه بقولها أهملت إسرائيل المدارس خلال فترة الحكم العسكري بعد حرب حزيران ١٩٦٧ وحرمتها من أي فرصة لتطوير الأبنية أو المفاهيم التعليمية أو أساليب التعليم، كذلك حرمتها التكيف مع حاجات العالم الحديث أو تطوير وتنقيح المناهج غير الفلسطينية التي تعلم في المدارس علماً أنه عفى عليها الزمن.

٢ .٢. الممارسات الإسرائيلية تجاه المدارس:

بعد عدوان حزيران ١٩٦٧ سيطرت سلطات الاحتلال على المدارس الحكومية في الضفة الغربية وقطاع غزة وأصبحت تدار وتمول من قبلها مباشرة، أما مدارس الوكالة والمدارس الخاصة فخضعت لمراقبة السلطة الإسرائيلية غير المباشرة، وسوف يتم التعرض للإجراءات التعسفية لسلطات الاحتلال تجاه المدارس بإختصار وهي كما يلي:-

أ. الإغلاق: كانت سلطات الاحتلال تمارس سياسة إغلاق المدارس لعدة أيام أو أشهر، وكذلك اتبعت سياسة تعطيل المدارس إجبارياً، وتصاعدت سياسة إغلاق المدارس ولفترات طويلة خلال اندلاع الانتفاضة الأولى عام ١٩٨٧.

ب. إلغاء ونقل مراحل دراسية: قامت سلطات الاحتلال بإلغاء أو نقل مرحلة دراسية بخاصة المرحلة الثانوية من المدارس التي تشهد اجتماعات طلابية، وفي قطاع غزة جرت في

العام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٦ عمليات نقل واسعة للمدارس والطلبة وخاصة المرحلتين الإعدادية والثانوية بهدف إبعاد جميع المدارس من مراكز المدن إلى الأطراف.

ج. محاصرة المدارس واقتحامها: أقدمت سلطات الاحتلال على اقتحام المدارس أو محاصرتها لمنع الاجتماعات الطلابية واعتقال الطلبة والمعلمين وإرهابهم، وقد لجأت أيضاً إلى إغلاق المداخل الرئيسية التي تؤدي إلي المدارس، وتسميم خزانات المياه في كثير من المدارس في ألوية جنين وطولكرم والخليل.

د. استخدام المدارس كمعتقلات ومعسكرات للجيش: لجأت سلطات الاحتلال إلى استخدام المدارس كمعتقلات للجيش وخاصة في أوقات المداهمات العامة، وتوسعت سلطات الاحتلال في هذه الإجراءات خلال فترة الانتفاضة حيث تم تحويل أكثر من ٣١ مدرسة إلى معسكرات وبعضها تم تحويلها إلى معتقلات، وقامت قوات الجيش بالعبث بمحتويات هذه المدارس وإتلافها وتدمير ممتلكاتها.

ه. تقليص حجم المدارس الثانوية: لجأت سلطات الاحتلال إلى تقليص عدد الطلبة كثيراً في المدارس الثانوية لأسباب أمنية، حيث حولت كثيرا من المدارس المخصصة لطلبة التوجيهي العلمي والأدبي إلى مدارس للقسم العلمي أو الأدبي فقط، وملأت الفراغ الحاصل بطلبة المرحلة الإعدادية، أو تحويل المدرسة وقسمتها إلى مدرستين.

و. تغيير أسماء المدارس: تم تغيير أسماء العديد من المدارس المعبرة والتي تشير إلى تاريخ الشعب الفلسطيني أو المدن الفلسطينية واستبدالها بأسماء أخرى غير معبرة(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ ب؛Huntington& Chadwich,1999 و؛ Hussein,2005؛ Alzaroo& Hunt,2003).

ورغم كل هذه الممارسات فقد بقيت معظم المدارس صامدة، وحافظت على استمرارية العملية التعليمية ولو بحدها الأدنى.

٣ .٢. الممارسات الإسرائيلية تجاه المعلمين:-

استخدمت " إسرائيل" شتى السبل لتضيق الخناق على المعلم من أجل تعطيل فاعليته إلى الحد الأدنى، فقد تعرض المعلم لإجراءات قمعية إسرائيلية يمكن تلخيصها كما يلي:

أ. الإحالة القسرية على التقاعد: لجأت إلى هذا الأسلوب لإخراج المعلمين من العملية التعليمية بإحالتهم على التقاعد دون وجه حق وبدون إنذار مسبق.

ب. الفصل التعسفي: عن طريق إنهاء خدمات الموظف الحكومي بشكل إجباري لأسباب مختلفة وواهية، ولجأت أيضاً إلى توقيف المعلمين عن العمل مع حرمانهم من رواتبهم الشهرية وعلاواتهم خلال فترة التوقيف، ولجأت أيضاً إلى أسلوب التعاقد مع المعلمين بعقود سنوية وتوقيف أصحاب العقود عن العمل في الوقت الذي تراه مناسباً.

ج. النقل التعسفي: عن طريق نقل المعلمين من مكان إلى آخر واستخدم هذا الأسلوب كإجراء عقابي ضد المعلمين النشيطين وطنياً ولأسباب سياسية.

د. تجميد الدرجات والعلاوات: كانت سلطات الاحتلال تتعامل مع الأنظمة والتعليمات التي تنظم حقوق المعلمين ودرجاتهم بمزاجية وتجمد ترقياتهم لأسباب سياسية أو تحت حجج أمنية، وتتجاهل نظام الحوافز المنصوص عليها في نظام الخدمة المدنية بهدف إحباط المعلمين وإخماد دوافعهم للعمل.

ه. استبعاد الخبرات والكفاءات التربوية: أدت سياسة سلطات الاحتلال اتجاه المعلمين إلى نقص كبير في أعداد المعلمين المتخصصين فعمدت إلى سد النقص عن طريق تعيين معلمين من حملة الدبلوم المتوسط والتوجيهي للعمل كمعلمين والحد من نسبة قبول الجامعيين، مما أدى إلى زيادة البطالة بين صفوفهم، أدت هذه السياسة إلى تدني المستوى التعليمي وتدني مستوى الأداء للمعلمين.

و. عدم تأهيل المعلمين وتدريبهم وتدني مستوى الخدمات المقدمة لهم مثل التأمين الصحي.

ز. السجن والاعتقال والاستدعاء لدوائر المخابرات الإسرائيلية والإقامة الجبرية والأبعاد ومنع السفر(Alzaroo& Hunt,2003) .

ح. لقد أدت إجراءات سلطات الاحتلال تجاه المعلمين إلى انخفاض المستوى التعليمي وانتشار ظاهرة العمل الإضافي وهجرة الخبرات والكوادر التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ ب)،إتفقتياميلا حسين (Hussein(2005 مع هذا الطرح بقولها أن المعلمين والطلبة قد حرموا من تشكيل أية هيئة تمثلهم مهنياً كما كانت النقابات والاتحادات ممنوعة، وإذا وجهت إتهامات للمعلمين أو الطلبة بأنهم يشاركون في مثل هذه النقابات أو الاتحادات فإنهم كانوا يتعرضون لإجراءات عقابية تراوحت ما بين إجبار المعلمين على التقاعد المبكر وحتى السجن أو الابعاد، ورغم كل هذه الاجراءات والظروف الصعبة التي عمل بها المعلمين إلا أن إبداعاتهم ومقدرتهم على التكيف مع الظروف الطارئة لم تتوقف

فبعد أمر الأغلاق الصادر في شباط من عام ١٩٨٨ جاءت مشاريع التعليم البـديل عبـر مسارين: الأول التعليم البديل تحت إدارة بعض المدارس الخاصة وبعض مدارس وكالـة الغوث من خلال تعليم الأطفال في البيوت، والثاني التعليم الشعبي الذي نظمه المعلمـون في البيوت والجوامع والكنائس وفي الهواء الطلق، رغم أن إدارة الاحتلال هددت أي معلم من المشاركة في أي من نشاطات التعليم البديل بالطرد من عمله (Hussein,2005)،إن مثل هذه الممارسات التي تحملها المعلمون كجزء من ضريبة الانتماء تستدعي الإهتمـام بالارتقاء بوضعهم الاقتصادي والإجتماعي بما يعزز شعورهم بكبريائهم المهني، ويضعهم على قدم المساواة مع المهنيـين الآخـرين كالأطبـاء والمهندسـين ورجـال القـانون (رضا،٢٠٠٦)،فالمعلمون هم الجنود الحقيقيون للديمقراطية، فالآخرون يـدافعون عنهـا والمعلمون فقط من يقوم بتحقيقها رود (Rod,2002)، وهذا يتفق مـع مـا ذهـب إليـه عورتاني (Awrtani (2003 إلى ضرورة العمل على تحسين الرواتب الشهرية للمعلمين، خاصة وأن معظم المعلمين يتلقوا راتباً شهرياً لا يتجاوز سبعمائة دولار ًفي مجتمع تحتاج كل أسرة مبلغ (١٢٠٠) دولار شهرياً لتوفير العيش الكريم لأبنائها.

٤ .٢. الممارسات الإسرائيلية تجاه القطاع الطلابي:

تميز الطلبة بكونهم الفئة الأبرز في مقاومة الاحتلال، لذا فإن القطاع الطلابي تعرض لعمليات القمع أكثر من غيره من القطاعات وفيما يلي أهم الممارسات القمعية تجاه الطلبة:-

أ. الفصل التعسفي للطلبة والاعتقال والنقل: تم ممارسة هذه الأعمال يومياً وتحت حجـج أمنية مثل مقاومة الاحتلال علماً بأنه قد تم زج آلاف الطلبة في السجون الإسرائيلية.

ب. إرهاب الطلبة: عن طريق تعريضهم للسجن وخطف الطلاب والطالبـات وملاحقـة الطلبة بصورة مستمرة واستدعائهم لمراكز المخابرات.

ج. محاصرة النشاطات الطلابية كالرياضية والرحلات والمهرجانات الطلابية وتقليـصها إلى أدنى حد.

السجن والاعتقال وفرض الغرامات والقتل والإصابة الجسدية: الهدف من هذه الممارسات تجاه الطلبة لقمع إرادتهم في مقاومة الاحتلال وتجهيل الشعب الفلسطيني بهدف

السيطرة عليه وإخضاعه (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ب؛ الأمير،١٩٩٧؛ Alzaroo& Hunt,2003).

خلاصة القول ووفقاً لعفونة (Affouneh (2007 فإن نظام التعليم في فلسطين ما قبل ١٩٩٤ كان خالياً من القيم الثقافية مثل القومية والديمقراطية والدين، فنظام التعليم في هذه الفترة كان سياسياً بمعنى أنه إتبع سياسة المحتل، وبشكل إجمالي يمكن تلخيص مشاكل النظام التعليمي في فلسطين ما قبل عام ١٩٩٤ بتدني مستوى جودة التعليم، وبعدم وجود فلسفة ورؤية فلسطينية في نظام التعليم.

٣-التعليم الفلسطيني بعد عام ١٩٩٤ وإلى الآن

تشكلت مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية التشريعية والقضائية والتنفيذية كنتاج لعملية السلام الجارية التي انطلقت من مؤتمر مدريد في تشرين الأول عام ١٩٩١، واتفاق إعلان المبادئ حول ترتيبات الحكم الذاتي المؤقت والتي عرفت باتفاق أوسلو في ١٩٩٣/٩/١٣، والذي وقع بين منظمة التحرير الفلسطينية والحكومة الإسرائيلية، وما تمخض عنه من نقل الصلاحيات المدنية من السلطة الإسرائيلية إلى السلطة الوطنية الفلسطينية في مجالات التعليم والصحة والثقافة والخدمات الاجتماعية والسياحة والضرائب وغيرها، وقد تشكلت الوزارات المتخصصة ومن بينها وزارة التربية والتعليم العالي في آب ١٩٩٤ وبعد ما يسمى انسحاب قوات الاحتلال من المدن الرئيسية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وفي عام ١٩٩٦ تم فصل وزارة التربية والتعليم عن وزارة التربية والتعليم العالي ثم تم إعادة دمج الوزارتين عام ٢٠٠١ تحت اسم وزارة التربية و التعليم العالي(وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠٠٧، ب).

وقد تحدث رعد ونافع (Ra'd & Nafi' (2007 عن الإجراءات الإحتلالية خلال هذه الفترة وتضييق الخناق على التعليم من خلال الاغلاقات وفرض حظر التجول، وتقييد حركة المواطنيين في الضفة الغربية وبين الضفة وغزة، وعدم مقدرة الطلبة وطواقم التدريس الدخول الى القدس، واستخدام سياسة الاعتقال الاداري والإذلال العنصري اليومي والتدمير المتعمد لموارد التعليم الفلسطيني، وهذا يتفق مع المعطيات التي تم ذكرها في التقرير الذي أصدرته وزارة التربية و التعليم العالي (٢٠٠٤) عن الانتهاكات الإسرائيلية لقطاع التربية والتعليم في ظل إنتفاضة الأقصى حيث معاناة الطلبة والمعلمين خاصة على الحواجز الإسرائيلية، وانتشار

ظاهرة الغياب وتأخر وصول المعلمين الى مدارسهم مما ادى الى تقليص وقت الدوام وضغط المنهاج لإنهائه في الوقت المحدد بغض النظر عن نوعية التعليم وجودته، إضافة الى تعطيل الدراسة نتيجة قصف عدد من المدارس واحتلال مدارس اخرى وتحويلها الى ثكنات عسكرية.

وأشارت كل من هاستليد وعفونة (Halstead & Affouneh (2006 في هذا الصدد الى وضع التعليم الفلسطيني عندما تولت وزارة التربية والتعليم العالي المسؤولية عنه، حيث كان الوضع على وشك الإنهيار وكان يعاني من مشاكل عديدة من أهمها تدهور نوعية التعليم، وجود نظامين تعليمين مختلفين، وعدم وجود فلسفة أو رؤية فلسطينية تتعلق بالنظام التربوي، وحين تمكن الفلسطينيون من التحكم بنظامهم التعليمي لأول مرة في التاريخ صار ينظر الى التعليم على أنه الطريقة التي تضمن الأمن الاقتصادي والاجتماعي من جهة، ويعزز الهوية الفلسطينية من جهة أخرى، واتفق مع هذا التوجه كل من هنتنجتون وشادويك(Huntington& Chadwich (1999 بقولهم أن هناك إهتماماً متزايداً بالتعليم لدى جميع فئات الشعب الفلسطيني وذلك كوسيلة لتحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ويعتبر التعليم في أعلى سلم أولويات كل أسرة فلسطينية، بل ويعتبر مفتاح المستقبل، فالفلسطينيون الذين يعيشون ظروفاً اقتصادية وسياسية غير مستقرة يدركون أهمية التعليم في مجتمعهم، فالانتصار العسكري الاسرائيلي في حرب حزيران ١٩٦٧ كشف للفلسطينيين أن هذا الانتصار جاء نتيجة للتفوق الاسرائيلي في مجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، وليس نتيجة لتفوق أخلاقي أو لكون الاسرائيليين أكثر بسالة وشجاعة، وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه حسين (Hussein (2005 من أن التعليم للفلسطينين يعتبر حقاً من حقوقهم وسلاحاً للتحرر وطريقاً ليصبحوا جزءاً من العالم الحديث، وأضاف كل من الزرو وهنت (Alzaroo& Hunt (2003 أن التعليم للفلسطينيين بشكل عام وللاجئين بشكل خاص قد تم إستخدامه كأداة مميزة لبناء الأمة بثلاث طرق: أولها استخدامه كعلاج للتغلب على تبعات المأساة الفلسطينية سنة ١٩٤٨ وما لحقه من تهجير، ثانياً التعلم كآلية للتحرك الاجتماعي الاقتصادي والسياسي، وثالثاً التعلم أداة لبناء الهوية وإعادة بناء الهوية الفلسطينية، ورأى ريحان (2002) أن المرحلة الحالية تمثل فرصة نادرة للقفز بالتعليم في فلسطين وذلك بالرغم من المشاكل الضخمة الموروثة عن التخلف القسري خلال فترة الاحتلال، فإستلام الفلسطينيين المسؤولية عن التعليم، والاهتمام الفائق الذي توليه الجهات الرسمية والأهلية للموضوع، والمساعدات الخارجية المتوفرة، وصغر حجم النظام التعليمي الفلسطيني، وتوفر

الكفاءات الفلسطينية، تشكل بمجموعها قاعدة صلبة للتقدم، في ظل هذه المعطيات لخص نشوان(٢٠٠٤) المعيقات التي يعاني منها نظام التعليم الفلسطيني ومن أهمها مشكلة الأمية المقنعة حيث ما زال العديد من الطلبة لا يعرفون القراءة والكتابة ومبادئ الحساب الأساسية رغم وجودهم في نهاية المرحلة الأساسية ، ومشكلة رسوب الطلبة، ومشكلة تسرب الطلبة، ومشكلة ناتج العملية التعليمية حيث يتخرج الطلبة من الثانوية العامة دون المستوى المطلوب مقارنة بالدول المتقدمة وذلك بسبب تقليدية طرق التعليم ووسائل التقويم ومركزية التعليم ونقص فرص التدريب والتأهيل، ومشكلات المعلم المادية والأجتماعية والأكاديمية، وحسب رأيه هناك حاجة لدراسة هذه المعوقات والتخلص منها وإصلاحها بطريقة تخدم تطور العملية التعليمية، تناولت الأمير (١٩٩٧) الموضوع من زاوية مختلفة حين تحدثت عن المشاكل الذاتية في مسيرة التعليم الفلسطيني ومن أهمها التعدد في المؤسسات والنمو العشوائي، والتنافس الشديد على الموارد البشرية والمادية المحدودة، والتشويه السائد في العلاقة بين الفئات المختلفة داخل المؤسسة الواحدة، وعدم وضوح الأدوار والصلاحيات والمسؤوليات فيها، والأتكال الزائد على الدعم الخارجي واهمال المسؤولية المحلية في تحمل قسط أكبر من هذا العبء، وحسب رأيها فإن الاستقلالية الفلسطينية بكل أشكالها حق ولكنها مسؤولية تفرض على الفلسطينيين تحمل أكبر قدر من عبئها.

تهويد التعليم في القدس الشريف:

أما على صعيد التعليم في القدس الشريف فقد قامت سلطات الاحتلال بإلحاق جميع المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية بجهاز المعارف الإسرائيلية وإدارة المعارف بجهاز البلدية، في حين وضعت المدارس الرسمية في الضفة والقطاع تحت إشراف ضابط التربية، هدفت سلطات الاحتلال من وراء هذه الإجراءات بحق التعليم الفلسطيني في المدارس العربية تطبيق المنهاج الإسرائيلي المعمول به في المدارس العربية في إسرائيل وبخاصة المتعلق بالعلوم الإنسانية البحتة كالتاريخ والجغرافيا والمجتمع بهدف غرس مفاهيم جديدة، لأن فلسفة المنهاج الإسرائيلي تغرس في نفوس الأطفال أن هذه البلاد يهودية في الأصل تم تحريرها من الدخلاء، والسيطرة الكاملة على المدينة وإضعاف ارتباط المدينة بالمدن الفلسطينية في الضفة الغربية، وتطبيق المنهاج الإسرائيلي هدف إلى تعميم العدمية القومية في مجالات الانتماء للقيم التراثية والوطنية والحضارية العربية.

لقد لاقت الإجراءات الإسرائيلية في قضايا التعليم مقاومة شديدة من قبل السكان الفلسطينين والجهاز التعليمي، ورفض تام من مديري المدارس والمعلمين، لقد مر التعليم في القدس العربية وضواحيها في ظل الاحتلال في المدارس التابعة للبلدية والمعارف الإسرائيليتين في ثلاث مراحل هي: المرحلة الأولى مرحلة تطبيق المناهج الإسرائيلية الرسمية خلال الفترة ما بين ١٩٦٧/١٩٦٨ – ١٩٧١/١٩٧٢ في صفوف المرحلة الثانوية، والمرحلة الثانية مرحلة تطبيق المناهج الإسرائيلية الموحدة خلال الفترة ما بين العامين الدراسيين ١٩٧١/١٩٧٢ – ١٩٧٢/١٩٧٣، والمرحلة الثالثة مرحلة العودة لتطبيق المنهاج الأردني في العام ١٩٧٣/١٩٧٤ في المرحلة الثانوية، ثم طبق المنهاج الأردني في المرحلة الإعدادية ١٩٧٨/١٩٧٩ وفي العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١ جرى تطبيق المنهاج الأردني في المرحلة الابتدائية مع الحفاظ على تطبيق المنهاج الإسرائيلي فيما يتعلق باللغة العبرية والمدنيات الإسرائيلية.

لقد اشترطت وزارة المعارف الإسرائيلية لتطبيق المنهاج الأردني تدريس اللغة العبرية ومنهاج المدنيات لدولة إسرائيل وتعديل كتب أدبيات العلوم الإنسانية من خلال ادخال العديد من التعديلات في المقررات التي سمح باستخدامها ومنها طمس اسم فلسطين وإحلال اسم إسرائيل مكانه في الخرائط الجغرافية ومن المادة المدروسة، وإحلال كلمة أورشليم مكان مدينة القدس والتركيز على كونها العاصمة الموحدة والأبدية، واعتماد الأسماء العبرية بدلاً من العربية للمواقع الجغرافية والأثرية مثل (يهودا والسامرة) بدل الضفة الغربية وسهل عيمق يزراعيل بدل سهل مرج بن عامر، وإبراز الآثار اليهودية في البلاد وطمس الآثار العربية والإسلامية، وتحويل أسماء عربية لكثير من المواقع مدعية بأنها ذات أصول عبرية. (الأشهب،٢٠٠٨؛ صوان،٢٠٠٨).كذلك فقد فرضت سلطات الاحتلال تدريس مساقات في مدارس القدس تركز على التاريخ اليهودي وتزييف التاريخ العربي وبخاصة المتعلق بنضال الشعوب العربية من أجل الاستقلال، كما أن المنهاج الإسرائيلي المقرر ركز على ذكرى الكارثة والبطولة، وإحياء ذكرى قتلى حروب إسرائيل ويوم الاستقلال وتاريخ دولة إسرائيل وشخصيات يهودية(صوان، ٢٠٠٢)، وشخص جبريل (٢٠٠٨) بصفته مدير التربية والتعليم في القدس واقع مدارس القدس بكون أبنيتها عبارة عن بيوت سكنية غير مؤهلة لإستيعاب الطلاب بأعداد كبيرة، وتمتاز صفوفها بالإكتظاظ وتفتقر إلى الساحات والملاعب، وأغلب الصفوف غير ملائمة من الناحية التعليمية والصحية حيث تبلغ معدل الكثافة الصفية طالب لكل متر مربع ٠,٩، بينما النسبة العالمية تزيد عن ١,٢٥م٢ وفي بعض المدارس يقل عن نصف

متر مربع للطالب الواحد، ونصف المباني مستأجرة وتزيد إيجاراتها السنوية عن ٧٥٠ ألف دولار، وصعوبة الحصول على رخص بناء وذلك للتعقيدات التي تفرضها بلدية الأحتلال حيث تحتاج رخصة البناء إلى سنوات طويلة من المتابعات، والكثير من المدارس لا يتوفر فيها مكتبة أو مختبر علوم أو مختبر حاسوب إما لضيق المكان وإما لعدم توفر الإمكانات، كذلك وحسب رأي الأشهب (٢٠٠٨) فقد تأثر التعليم في القدس المحتلة بتعدد المرجعيات المشرفة عليه وأثر هذا التعدد على جودة التعليم، وساهم بفقدان السيطرة على وضع استراتيجية واضحة المعالم لتوجيه هذا القطاع.

تأثير جدار الفصل العنصري على العملية التعليمية

إلى جانب الآثار السلبية التي خلفها جدار الفصل العنصري على الواقع الفلسطيني اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا ونفسيا وصحيا، فانه أضاف صعوبات كبيرة على مسيرة العملية التعليمية التعلمية بسبب منع عدد من المعلمين من الانتقال من والى التجمعات السكانية، وكذلك الأمر بالنسبة لطلبة المدارس والجامعات، مما أدى إلى حرمان عدد كبير منهم من حقهم في التعليم، وتزداد المشكلة تعقيدا في التجمعات التي لا يوجد فيها مدارس على الإطلاق والتي تحتاج إلى حل سريع، وتتمثل ابرز أشكال المعاناة التي يتعرض لها المعلمون، والطلبة والموظفون خلال تنقلهم عبر الجدار في:

- عدم السماح لهم بالوصول إلى مدارسهم، وذلك باستخدام حجج وذرائع مختلفة، مثلما يحدث على الحاجز الموجود على الجدار في مدخل قرية "برطعة" في منطقة جنين حيث يتم احتجاز المعلمين لعدة ساعات ثم يسمح لهم بالمرور بعد أن يكون اليوم الدراسي قد انتهى أو شارف على الانتهاء، أو حجزهم على بوابات الجدار لعدة ساعات، وبعد ذلك يتم منعهم من الوصول لمدارسهم، كما يتكرر هذا باستمرار خاصة مع طلبة قريتي راس الطيرة والضبعة في منطقة قلقيلية.

- التعرض للألفاظ النابية باستمرار، والإصرار على التفتيش الجسدي وخاصة للمعلمات، كما يحدث مع معلمات مدرسة بنات برطعة في جنين.

- تعمد الإضرار بالطلبة، أشارت بيانات وزارة التربية والتعليم العالي إلى أن هنالك ١٠٩ مدارس و ١٤,٦٣٣ طالباً وطالبة في الضفة الغربية قد تضرروا بشكل مباشر بسبب

جدار الفصل العنصري والممارسات الإسرائيلية (وزارة التربية والتعليم العـــالي،٢٠٠٧ ت).

وقد ذكر رعد ونافع (Ra'd & Nafi' (2007 أن المعلم الفلسطيني يقضي معظم وقته على الحواجز وتحت أشعة الشمس الحارقة، او تحت المطر المنهمر،بإنتظار جندي اسرائيلي مراهق يسمح له بالعبور، فجندي واحد يمكنه التحكم بحياة مئات الأشخاص الطلبة وعائلاتهم، والمعلمين والذين بدل ان يرشدوا طلبتهم ويصححوا وظائفهم ويحـــضروا لدروســـهم يقفـــون عاجزين أمام الحواجز والجدران.

وقد أدت الإجراءات الإسرائيلية العنصرية إلى عدم انتظام العملية التعليمية في المدارس المتضررة، حيث تم تعطيل الدوام بشكل جزئي إما بسبب التأخير في الوصول للمدارس، أو بسبب الغياب، مما أدى إلى حرمان الطلبة من حقهم التعليمي في المناهج المقررة وخاصة طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) وبالتالي التأثير على مستوى تحصيلهم الدراسي، وأيضا عدم توفر إمكانيات في المدارس لمتابعة الأنشطة الصفية واللاصفية،هذا إلى جانب التأثير اليومي على الحالة النفسية للمعلمين والطلبة.

ونتيجة لما سبق حاولت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية جاهدة مواجهة المخططات الإسرائيلية لشل حركة العملية التعليمية، فراعت الوزارة قدر الامكان، ودون المساس بالعملية التعليمية، توظيف معلمين من المنطقة نفسها التي يحاصرها الجدار أو منطقة مجاورة لها، بحيث تضمن عدم تعرضهم للاستفزاز والتأخير اليومي عن دوامهم المدرسي، وكذلك فعلت مع حملة هوية الضفة الغربية ممن يعملون في مدارس القدس الشريف، فنقلتهم إلى مدارس أخرى خارج الجدار للحد من مرورهم خلال بواباته، غير أن تلك الإجراءات شكلت حلاً جزئياً ولفئات معينة من مجموع الفئات المتضررة(وزارة التربية والتعليم العالي ،٢٠٠٧ ت ؛ Affouneh,2007). وبناء على كل ما سبق وحسب ماورد عند كل من Ra'd & Nafi' (2007) فإنه يتوجب على الدول الغربية أن تفرض على إسرائيل نفس المعايير التي تفرضها على الدول الأخرى التي تنتهك القوانين الدولية وتتجاهل قرارات الأمم المتحدة خاصة في موضوع جدار الفصل العنصري.

الإطار التنظيمي للتعليم الفلسطيني العام في الضفة الغربية وقطاع غزة:

يعتبر قطاع التعليم من أكبر قطاعات الخدمات التي تديرها السلطة الوطنية الفلسطينية ممثلة في وزارة التربية والتعليم العالي، وتتحمل وزارة التربية والتعليم العالي مسؤولية إدارة وتمويل المدارس الحكومية وتشرف على المدارس التي يديرها القطاع الخاص، ومن الناحيــة الأخرى تشرف وكالة الغوث الدولية (الاونروا) على نسبة ١٢,٣% من مجموع المدارس في حين تشرف الحكومة على ٧٦% والقطاع الخاص على ١١,٧%، كما يشرف القطاع الخاص على جميع رياض الأطفال(صوباني،٢٠٠٧).

الهيكل التنظيمي للتعليم الفلسطيني:

يتكون النظام التعليمي في الأراضي الفلسطينية الذي تــشرف عليــه وزارة التربيــة والتعليم العالي من مرحلتين هما مرحلة التعليم قبل المدرسي ومرحلة التعليم المدرســي، أمــا مرحلة التعليم قبل المدرسي (رياض الأطفال) فتستمر لمدة سنتين وتلبي احتياجات الأطفال في الفئة العمرية (٤–٥) سنوات، وتقدم مؤسسات محلية وأهلية ودولية الخدمات لهذا النوع مــن التعليم، وتشرف وزارة التربية والتعليم العالي إشرافاً غير مباشر على هذا النوع من التعلــيم عن طريق منح التراخيص اللازمة لرياض الأطفال وفق مواصفات محددة تــشترط توفرهــا للحصول على ترخيص المزاولة، بالإضافة إلى توفر بعض الشروط المتعلقة بالكادر البشري الذي يدير التعليم قبل المدرسي ونوعية المناهج والبــرامج المقــررة (Affouneh,2007)، تحدث رود(2002) Rod عن أهمية هذه المرحلة بقوله يعتمد نجاح الطفل في المدرسة على السنين الأولى من حياته، وبالتالي من المهم إعداد برامج لهذه المرحلة العمرية مثل برنــامج "البداية الجيدة تجعلك تنمو ذكياً" والتي تعمل على تنمية مهارات الطفــل الرقميــة واللغويــة والأدبية، وكذلك من المهم في هذه المرحلة إعطاء الحرية للأطفال، والمقصود بالحريــة هنــا حرية النمو، حرية التعلم، حرية تحقيق أحلامهم، ودعا حجي (٢٠٠٤) إلى ضــرورة وضــع إستراتيجية طويلة المدى للتوسع في مؤسسات التربية في هذه المرحلة إلى أن تصبح جزءاً من السلم التعليمي الرسمي، واتفق عبد المقصود (٢٠٠٢) مع هذا التوجه بدعوته إلى جعل مرحلة الحضانة ورياض الأطفال مرحلة إلزامية بحيث يبدأ سن الإلزام من الرابعة أو الخامسة ووفق خطة زمنية لتعميمه،مع العلم أن مرحلة الحضانة في التعليم الإسرائيلي تعتبر مرحلة الزامية، واعتبر كل من البسام و عبد العاطي (٢٠٠٤) فترة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التــي

تدعم عملية التنشئة الاجتماعية، ومن المهم التركيز في هذه المرحلة على حق الطفل في الأهتمام به، ودور الأسرة في تنشئتة بالاشتراك مع مؤسسات المجتمع المحلي ، وإزالة الفوراق التي تؤدي إلى التمييز ، وإدراج برامج الطفولة المبكرة ضمن السياسات الوطنية التعليمية. وفيما يتعلق بمرحلة التعليم المدرسي فان مدة التعليم فيه اثنتا عشرة سنة دراسية تبدأ من الصف الأول الأساسي وتنتهي بالصف الثاني عشر، ويسمح سن قبول الطلبة في الصف للأطفال من مواليد ١/١ وحتى ٤/١٤ بالالتحاق بالصف الأول في المدارس الخاصة أما بالنسبة للمدارس الحكومية يقبل الأطفال من مواليد ١/١ وحتى ١٢/٣١ وذلك حسب التعليمات. ويقسم التعليم المدرسي (التعليم العام) إلى قسمين:-

أ. مرحلة التعليم الأساسي (الإلزامي) وتشمل الصفوف (١-١٠) وتقسم هذه المرحلة إلى قسمين الأول: المرحلة الأساسية الدنيا (التهيئة) وتشمل الصفوف الأساسية (١-٤) والمرحلة الأساسية العليا (التمكين) وتشمل الصفوف (٥-١٠)، وتشتمل المرحلة الأساسية الدنيا على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين خمس سنوات وثمانية أشهر وحتى ١٠ سنوات، أما طلبة المرحلة الأساسية العليا فتتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٥) سنة.

ب. مرحلة التعليم الثانوي (الانطلاق) وتتكون من التعليم الأكاديمي ويشمل الصفين (١١-١٢)، التعليم المهني ويشمل الصفين (١١-١٢)، وتتراوح أعمار طلبة هذه المرحلة ما بين (١٦-١٧) سنة، بالنسبة للتعليم الأكاديمي يجتاز الطلبة في الصف العاشر المباحث العلمية أو الأدبية وفقاً لمقدراته الذاتية ويكمل دراسته حسب اختياره العلمي أو الأدبي في الصف الحادي عشر، أما التعليم المهني فيشتمل على عدد من التخصصات منها التجاري والزراعي والصناعي والتمريضي والشرعي والفندقي، ويعطى الطالب الذي ينهي دراسة الصف الثاني الثانوي (الثاني عشر) شهادة المدرسة بكتاب انه قد أنهى ١٢ سنة دراسية وأكمل المرحلة الدراسية ضمن التعليم العام، ويتقدم الطلبة لامتحان شهادة الثانوية العامة (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٤ أ).

وحسب تقرير صادر عن البنك الدولي(٢٠٠٦) فإن نسبة الالتحاق بالتعليم الفلسطيني تماثل الأرقام والنسب العالمية، حيث وصل إجمالي نسبة الالتحاق للمرحلة الثانوية ما يزيد عن ٨٠%، وأشار التقرير كذلك إلى أن فرص الالتحاق بالتعليم الأساسي والثانوي تعتبر متساوية إلى حد كبير من ناحية النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)، ومكان الأقامة (ريفي أو حضري)،مكانة اللاجئ، ودخل الأسرة، وحسب هذا التقرير أيضاً فإن هذه المؤشرات تضع

الضفة الغربية وغزة في المواقع المتقدمة في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا، واتفق ريحان (Rihan (2001 مع هذا التوجه بإعطائه صورة عامة عن وضع التعليم في فلسطين كما يلي : ٢٥% من السكان لم يكملوا تعليمهم الثانوي لمدة ١٢ عاماً ولكن الكثير منهم قضوا في المدارس تسع إلى عشر سنوات، نصف السكان أكملوا تعليمهم الثانوي ولم يكملوا تعليمهم العالي بالرغم من أن بعضهم قد بدأ التعليم العالي ولم يكمله، ٢٥% من السكان أكملوا تعليمهم الجامعي، وتعتبر هذه الانجازات هائلة وفقاً للمقاييس العالمية إذا ما قارناها مع كثير من الدول العربية المجاورة ودول العالم الثالث، وفي مقابل هذه المعطيات طرح ريحان (٢٠٠٢) بعض التحفظات على الواقع التربوي الفلسطيني ومنها عدم توفر الاستثمارات المادية والبشرية اللازمة لتطوير التعليم الفلسطيني، وعدم توفر الاستثمارات اللازمة لحل مشكلة الازدحام في الغرف الصفية وخاصة في قطاع غزة، والرواتب المتدنية للمعلمين والتي لا تجذب للمهنة أفضل المرشحين للتعليم، والنمو السكاني السريع والذي أثر سلبياً على نوعية التعليم. ولو تمت مقارنة هذه الأرقام والمعطيات مع دولة عربية مثل الجزائر تعرضت هي الأخرى للإستعمار والاحتلال لتبين أن الوضع الفلسطيني أفضل في هذا المجال فقد عرض محمد (٢٠٠١) أنه من كل ١٠٠ طالب جزائري مسجلين في المرحلة الأبتدائية فإن ٦٧% منهم يصلون للصف التاسع، و٣٩% منهم يحصلون على شهادة التعليم المتوسط، و٣٤%منهم ينهون تعليمهم الثانوي، و١٤% منهم يحصلون على شهادة البكالوريوس.

ج. أنواع التعليم الأخرى: بالإضافة إلى التعليم الرسمي هناك أنواع أخرى من التعليم الفلسطيني هي:-

- محو الأمية وتعليم الكبار: وهذا النوع من التعليم للأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن ١٥ سنة والذين لم يلتحقوا بالتعليم مطلقاً أو التحقوا لفترات قصيرة أقل من أربع سنوات ولم يتقنوا القراءة والكتابة.

- التعليم الخاص: ويقدم لذوي الاحتياجات الخاصة مثل الموهوبين أو المعاقين أو الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، وقد تم دمج التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الرسمي في مشروع التعليم الجامع.

- التعليم غير النظامي: ويقدم هذا النوع من التعليم على شكل دورات قصيرة الأمد (عدة أشهر أو عدة أسابيع) في مراكز خاصة، وتعطي وزارة التربية والتعليم العالي تراخيص

مزاولة المهنة لهذه المراكز وفق شروط محددة (وزارة التربية والتعليم العالي ،٢٠٠٤ أ؛ Alzaroo& Hunt,2003).

جهات الإشراف على التعليم الفلسطيني:

يشرف على التعليم المدرسي ثلاث جهات إشراف رئيسية هي:

أ. **الحكومية:** وهي السلطة التي تشرف على معظم مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة عدا مدينة القدس التي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيلي، كانت تشرف على هذه المدارس وتمولها سلطات الاحتلال، وبعد تسلم وزارة التربية والتعليم العالي مسؤولية التعليم عام ١٩٩٤ انتقلت إليها مسؤولية التعليم في هذه المدارس من حيث الإشراف والإدارة والتمويل، أما مدارس القدس العربية فهناك نوعان من المدارس الحكومية وهما المدارس الرسمية التي تشرف عليها وزارة المعارف والبلدية الإسرائيليتان، وهذه المدارس كانت حكومية قبل عدوان حزيران تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومدارس حكومية أخرى تشرف عليها دائرة الأوقاف الإسلامية، وتديرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

ب. **وكالة الغوث الدولية:** تشرف على مدارس اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية بما فيها القدس، وقطاع غزة وتتواجد معظمها في المخيمات الفلسطينية في الضفة والقطاع، ويأتي أعداد هذه المدارس في المرتبة الثانية بعد المدارس الحكومية وتتركز أعدادها في قطاع غزة حيث تشرف على أكثر من نصف عدد المدارس في قطاع غزة.

ج. **المدارس الخاصة:** يشرف على هذه المدارس ويمولها الهيئات والجمعيات الخيرية والطوائف الدينية والأفراد.

د. **مدارس البلدية والمعارف الإسرائيليتين:** تقع هذه المدارس في القدس الشريف وتشرف عليها وتديرها بلدية القدس والمعارف الإسرائيلية ولا يوجد للوزارة أي إشراف على هذه المدارس(صوباني،٢٠٠٧).

الهيكلية الإدارية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

لقد تم تحديث الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بما يتلاءم مع الأهداف الاستراتيجية التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها في خططها المستقبلية، وقد راعت تسلسل العلاقة الوظيفية بين الأقسام والدوائر، وكذلك التجانس والتكامل بين وحدات الوزارة في شطري الوطن (الضفة الغربية وغزة) واعتماد هيكل تنظيمي موحد لتسهيل العمل بينهما، يتكون الهيكل التنظيمي للوزارة من ٤١ وحدة إدارية على مستوى المركز في شطري الوطن، منها ٢٢ وحدة على مستوى الإدارات العامة بينها ٥ وحدات فنية ذات علاقة بقطاع التعليم العالي، و ١٢ إدارة عامة فنية ذات علاقة بقطاع التعليم العام، و ٥ إدارات عامة إدارية ومالية وخدماتية تخدم القطاعين، يتفرع عن كل إدارة عامة أقسام متخصصة وعددها ١٣٤ قسما يرأسها رئيس القسم ومساعده، وأما مديريات التربية والتعليم في التعليم الفلسطيني فتقسم إلى قسمين:

أ. مديريات التربية والتعليم الحكومية

كانت مديريات التربية والتعليم الحكومية تقسم في زمن الاحتلال إلى تسع مديريات ست منها في منطقة الضفة الغربية عدا القدس وهي جنين ونابلس وطولكرم في منطقة الشمال ورام الله في منطقة الوسط ومديرية بيت لحم وأريحا معاً ومديرية الخليل في منطقة الجنوب، وفي قطاع غزة كان هناك ثلاث مديريات هي غزة وخان يونس ورفح. أما بعد تسلم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مسؤولية التعليم فقد أجرت تغييرات جذرية على مديريات التربية وزادت من عددها حيث كان عددها عام ١٩٩٤/١٩٩٥ إحدى عشرة مديرية، تسع مديريات في محافظات الشمال (الضفة الغربية) ومديريتان في محافظات الجنوب (قطاع غزة).

تنتشر مديريات التربية والتعليم في مختلف المحافظات وعددها وفق العام – ٢٠٠٥/٢٠٠٦– ١٨ مديرية، منها ١٣ مديرية في الضفة الغربية و٥ مديريات في قطاع غزة ويرأس كل مديرية مدير تربية يساعده نائبان أحدهما إداري والأخر فني، ولا يوجد حدود إدارية رسمية لكل مديرية إنما تتكون من حدود تربوية تفصل بين المديريات، ويوجد في كل مديرية ١٧ قسما متخصصا وتتمتع كل مديرية باستقلالية نسبية، حيث تم تفويض الصلاحية لها في إدارة شؤونها الداخلية والإشراف المباشر على المدارس التابعة لها، وفي إدارة العلاقة

مع المجتمع المحلي، وتتسع هذه الصلاحية تدريجيا انسجاما مع توجه الوزارة في تدعيم مبدأ اللامركزية في الإدارة التربوية.

ب. مديريات التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية

تسمى مديريات التربية التابعة لوكالة الغوث مكاتب تربية الوكالة وعددها في فلسطين أربعة مكاتب ثلاثة مكاتب في الضفة الغربية واحد في منطقة الشمال ومقره نابلس والثاني في منطقة الوسط ومقره القدس وهو مكتب الرئاسة والثالث في منطقة الجنوب ومقره بيت لحم، ويوجد مكتب رابع في قطاع غزة ومقره في مدينة غزة، وتشرف مكاتب التربية على المدارس التابعة لها من الناحية التربوية تحت إدارة وإشراف مكتب الرئاسة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٤ أ).

وطرح نشوان (٢٠٠٤) مجموعة من الملاحظات حول الهيكل الإداري للوزارة والهيكل الإداري الخاص بمديريات التربية والتعليم، بخصوص الملاحظات حول الهيكل الإداري للوزارة فأنه حسب رأيه ليس بالتنظيم السهل ويتطلب فهمه جهداً كبيراً للتمييز بين إداراته واقسامه والصلاحيات والمسؤوليات التابعة لكل منها، ويعكس الهيكل التنظيمي للوزارة النمط المركزي في الإدارة التعليمية، والقائم على أساس التسلسل الهرمي من قمة الهرم إلى قاعدته، ووجود هيئات ولجان تنسيق محدودة العدد في الهيكل التنظيمي وهي غير كافية لإحداث التنسيق على المستوى المركزي، وعدم وجود بعض اللجان الأساسية التي تقوم بربط الجهاز التعليمي مع الأجهزة الأخرى في المجتمع كوجود لجنة التنسيق مع المجلس التشريعي،أما بخصوص الهيكل التنظيمي لمديريات التربية والتعليم فإن تشكيل الأقسام في المديريات مشابه تماماً للهيكل التنظيمي للوزارة على المستوى المركزي، فهو ليس من المرونة بحيث يلبي كافة الإختلافات والمميزات في البيئة والظروف المحلية، ولا يوجد تناسب بين عدد العاملين في القسم الواحد في المديرية مع حجم العمل المنوط بهم، ولا توجد لجان أو هيئات من أجل التنسيق بين مديريات التربية والتعليم في القضايا المختلفة مع المجتمع المحلي، ولا يوجد هيئات إستشارية لتقديم النصح والعون لمدير التربية والتعليم في القضايا المختلفة السياسية والاقتصادية والبرلمانية والثقافية، وعدم وجود إدارات للبحوث والتطوير والمعلومات والحاسب الآلي، وفي ضوء كل ما سبق يتضح أن النظام الإداري التعليمي الفلسطيني هو نظام تقليدي هرمي رغم محاولات تطويره، حيث يتدرج من القاعدة وهي المدرسة إلى القمة

وهي الوزارة، ويعاني النظام الإداري التربوي التعليمي في فلسطين من عدم التحديث الإداري في العمل، كما أن النظام الإداري التربوي يتسم بالبيروقراطية في العمل والاعتماد على الأفراد المكدسين في الدوائر والمديريات في إنجاز الأعمال.واتفق مع هذا التوجه ومع هذه الملاحظات حجي (٢٠٠٤) بقوله انه من المهم تحديث الجهاز الإداري الحكومي المركزي بخاصة، والتوجه نحو اللامركزية الإدارية والرقابة المحلية، عبر إعادة هيكلة الإدارة الحكومية وتقليل أعدادها وتسهيل أساليب عملها وعلاج مشكلات البيروقراطية ونقل الكثير من اختصاصاتها إلى المحليات ليقف دورها عند التخطيط.

المبادئ العامة للسياسة التربوية في فلسطين

منذ تسلم وزارة التربية والتعليم العالي مسؤولية التعليم الفلسطيني تولت الوزارة مسؤولية الإشراف على بناء المنهاج الفلسطيني لأول مرة، لقد مرت عملية الاعداد لبناء المناهج في عدة مراحل الى أن تبلورت خطة المناهج وبدا العمل على تنفيذها.

إن التحسن الكبير الذي طرأ على الوضع الفلسطيني بشكل عام والوضع التعليمي بشكل خاص في الستينيات والسبعينيات أدى إلى زيادة الاهتمام بالمناهج الفلسطينية وظهر هذا الاهتمام في مجال الأبحاث والدراسات التي عالجت مشكلة نقص المناهج وضعفها وخاصة من حيث ارتباطها بالهوية الفلسطينية والتاريخ الفلسطيني، وكان لتشكيل دائرة التربية والتعليم في إطار منظمة التحرير الفلسطينية ومراكز البحث والتخطيط التابعة لمنظمة التحرير دوراً في زيادة الاهتمام بإدخال منهاج فلسطيني إلى التعليم في إطار الإشراف الإداري لمنظمة التحرير في السبعينيات، ثم الاتفاق على إعادة تأهيل مدرسي الاجتماعيات في مدارس الوكالة ومدارس المنظمة في لبنان وسوريا، ولتدريس التاريخ الفلسطيني والهوية الفلسطينية إلى طلبة مدارس الوكالة (أبو الحمص،٢٠٠٢).

وذكر دنيس(Denis,2005) ان التحول في فلسفة التعليم الفلسطينية كان عام ١٩٧٢ حين صاغ مجموعة من المثقفين الفلسطينيين وثيقة سموها " الفلسفة التعليمية للشعب العربي الفلسطيني" والتي كانت محاولة من دائرة التعليم في منظمة التحرير الفلسطينية لتخطيط وبناء اطار تعليمي طموح وموحد للفلسطينين، وحسب رأيه فقد مثلت فلسفة التعليم الخاصة بالشعب العربي الفلسطيني ١٩٧٢ المرحلة الاولى للتعليم الفلسطيني، في حين مثل المنهاج الفلسطيني الاول للتعليم عام ١٩٩٦ المرحلة الثانية ، وحسب راي الباحث هناك استمرارية ايدولوجية

بين الوثيقتين، وكذلك استمرارية تاريخية تعكس التغيرات التي مرت بهـا منظمـة التحريـر الفلسطينية في كافة المجالات الاقتصادية والفكرية والثقافية والاجتماعية والسياسية .

وقد ساعدت العلاقة المميزة بين منظمة التحرير الفلسطينية ومنظمة اليونـسكو فـي الاهتمام بالمناهج الفلسطينية وتمت الدعوة إلى ندوة علمية في اليونسكو في باريس للتداول في موضوع مناهج التعليم الأساسي الفلسطيني تحت إشراف اليونسكو والمنظمة عام ١٩٩٠، وقد جمعت الندوة العالمية ما لا يقل عن خمسة عشر تربوياً وأكاديمياً فلـسطينياً مـن فلـسطين والشتات إضافة إلى حوالي عشرة خبراء من دول أوروبية وآسيوية، ناقشت الندوة موضوع المناهج الفلسطينية وتبنت بياناً أيد ضرورة وضع منهاج فلسطيني ليلبـي حاجـات المجتمـع الفلسطيني الاقتصادية والاجتماعية إضافة إلى تعزيز وتقوية الانتماء الوطني، وقـد أوصـت الندوة بضرورة تأسيس مركز لتطوير المناهج الفلسطينية وتوفير الدعم المادي له، وأوصـت الندوة بضرورة عقد ندوة تستعرض مناهج التعليم للمرحلة الثانوية، وفي تشرين الثـاني مـن عام ١٩٩٣ عقدت الندوة لمناقشة مشاكل التعليم الثانوي نتيجة استخدام المناهج الـسائدة فـي التعليم الفلسطيني، وأوصت الندوة بضرورة تأسيس مركز لتطوير المناهج الفلـسطينية كمـا تبنت خطة عمل المركز التي أقرتها اليونسكو فيمـا بعـد (Denis, 2005؛ أبـو الحمـص، ٢٠٠٢).

يعتبر تشكيل السلطة الوطنية الفلسطينية على أرض فلسطين بوزاراتها المختلفة بما في ذلك وزارة التربية والتعليم العالي منعطفاً تاريخياً هاماً فيما يتعلق بالمناهج الفلسطينية، فقد بدأ الشعب الفلسطيني في ممارسة حقه الطبيعي في تقرير مصيره التربوي وتنشئة أبنائه في ضوء فلسفته لبناء مجتمع موحد حديث ومواكب للعصر والتعايش مع الثقافات الأخرى علـى قـدم المساواة والتكافؤ، وتشكل المناهج عنصراً هاماً على طريق استكمال السيادة التربوية الكاملـة للشعب الفلسطيني، ويسجل لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومنذ تأسيسها عام ١٩٩٤ أنها حققت إنجازات عديدة ومن أهمها تطوير منهاج فلسطيني موحد، تأهيل المعلمين، تطوير رؤية فلسطينية للتعليم، إدخال شبكة إنترنت خاصة بالإدارة التعليمية، بناء اكثـر مـن ١٣٠ مدرسة جديدة، تطوير التعليم المهني (Affouneh,2007).واتفق نشوان(٢٠٠٤) مـع هـذا التوجه بحديثه عن حاجة المجتمع الفلسطيني الماسة لوجود فلسفة فلـسطينية تجـسد الكيـان والهوية الفلسطينية بشكل واضح بعدما كانت هذه الفلسفة مغيبة، وباعتبار ذلك ضرورة وطنية

وثقافية وسياسية واجتماعية تعكس البعد الفلسطيني والعربي والاسلامي بشكل متوازن وتؤكـد على طبيعة الصراع مع اليهود.

لقد أنجزت الإدارة العامة للمناهج (مركز تطوير المناهج) خطة المنهـاج الفلسطيني الأول التي بدأ تنفيذها في عام ١٩٩٨ وانتهى في عام ٢٠٠٦ مستفيدة من الجهود التالية:

- و ثائق منظمة التحرير الفلسطينية ذات العلاقة.
- تقارير مشروع توحيد المناهج الفلسطينية ١٩٩٤.
- الخطة الشاملة للمنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام ١٩٩٦.
- نماذج مختلفة لمناهج دول عربية وأجنبية.

تستقي الأسس العامة للمناهج جذورها من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني ومن وثيقة إعلان الاستقلال عام ١٩٨٨ ومن تاريخه وحاضره وتطلعاته تجاه المستقبل في بناء دولته المستقلة على ترابه الوطني وعاصمتها القدس الشريف(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ أ).

حيث تمثل المبادئ العامة الخمسة التي تقوم عليها إستراتيجية التربية طويلة المدى إطاراً عاماً لخطة المناهج الفلسطينية وهذه المبادئ العامة الخمسة هي:

- التعليم حق إنساني : يؤكد هذا المبدأ على حق جميع الأطفال في الفئة العمرية (٦-١٦) سنة في تلقي تعليمهم المجاني، بشكل إلزامي وبغض النظر عن أية اعتبارات لمكانة الفرد ومعتقداته وحالته الاجتماعية والاقتصادية، ويعطي هذا الحق لكل هؤلاء الأطفال في استخدام مصادر التعليم المتاحة من خلال مبدأ تساوي الفرص.
- التعليم أساس بناء المواطنة : يعتبر هذا المبدأ أساساً لبناء المواطن الفلسطيني في فلسطين موحدة من خلال منهاج موحد ذي محتويات متنوعة يكرس المواطنة الصالحة والحس المدني والقيم والأخلاق المثلى، المواطن المدرك لحقوقه والملتزم بأداء واجباته تجاه مجتمعه المدني في إطار من الحرية والمسؤولية، ويتضمن هذا المبدأ خلق التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى من أجل المشاركة الفاعلة في الحضارات الإنسانية العالمية وتطويرها.

- التعليم أداة التنمية الاقتصادية والاجتماعية : يدعو هذا المبدأ إلى تأسيس نظام تربوي وطني يلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني ويؤهله للتقدم الاجتماعي والسياسي ويؤدي إلى مجتمع خلاق، متقدم متطلع إلى الاشتراك في مضامين التقدم الحضاري تكنولوجياً وعلمياً وأدبياً وفنياً.
- التعليم أساس الديمقراطية والقيم: ينظر من خلال هذا المبدأ إلى التعليم بوصفه وسيلة لبناء المجتمع الديمقراطي الواعي وإيجاد المجتمع الفلسطيني المتطور الواثق المزود بالقيم والأخلاق الاجتماعية المثلى، ويعتبر هذا المبدأ التعليم مؤسسة اجتماعية كبرى تسهم في بناء الديمقراطية والمساواة، وتسهم أيضاً في نقل الثقافة وتوليد الوظائف والمناصب الاجتماعية.

التعليم عملية مستمرة ومتجددة : هذا المبدأ يعني عدم ربط التعليم بداخل جدران المدرسة وحسب، فالتعليم يتعدى هذه الجدران ويستمر طيلة الحياة إلى خارجها من خلال وسائل الاتصال المختلفة والوسائل المجتمعية والإعلامي المتنوعة(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ أ).

يتفق مع هذا التوجه الحوات(١٩٩٨) بقوله ان نظم التربية العربية بحاجة لبناء جسر ثقافي يبدأ نظرياً بالاعتراف بشرعية التعدد والتنوع والإختلاف وتعلم الوعي به وإدراكه، في المقابل تختص وتؤكد كل ثقافة بما تنطوي عليه من معايير وقيم خاصة بها وان تنفتح في نفس الوقت على الثقافات الأخرى من منظور تشييد ثقافة عالمية مشتركة يكون فيها لكل أمة وشعب حق في الوجود، وحق في الحياة الكريمة، وحق في تقرير المصير، وحق في الإحتفاظ بما تشاء من تراثها وقيمها الانسانية، ويرى محمد(٢٠٠١) في معرض إستعراضه لموقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي الاسرائيلي أن التعليم العربي لم يلعب الدور المطلوب أو المتوقع منه وكان أقل مما يجب من حيث المستوى الكمي والكيفي، في المقابل استخدم التعليم الاسرائيلي وبشكل واسع وبطرق متعددة لترسيخ الهوية الثقافية الصهيونية باستخدام واسع وبلا حدود لتحقيق هدف بناء دولة أيضاً بلا حدود سياسية معلنة حتى اليوم، وأضاف المقصود (٢٠٠٢) أن الفكر التربوي الإسرائيلي لعب دوراً هاماً في تحقيق أهداف الأيدولوجية الصهيونية، فهو من خلال مؤسساته وأجهزته ومناهجه أسهم في توعية يهود الشتات بضرورة الهجرة إلى فلسطين والاستيطان فيها، كما كان له دوره الهام في تحقيق التماسك الاجتماعي بين أبناء الكيان الإسرائيلي والتأكيد على المحافظة على هوية الشعب اليهودي ونشر اللغة العبرية واستخدام العنف مع الأغيار، وتحدث أبو عصبة (٢٠٠٣) في نفس السياق ان الطالب

اليهودي يربى على مضامين قومية يهودية، بينما الطالب العربي الفلسطيني في فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨ غابت عنه المضامين القومية والوطنية والدينية، وتحدث بان (٢٠٠٠) عن برنامج التعليم الوطني في سنغافورة بقوله فكما أن المدارس الأمريكية تسهم عن قصد في غرس القيم والمثل العليا السياسية والأجتماعية لتضمن نمو الجيل القادم وقد تأصلت فيه هذه الأفكار، كذلك الأمر بالنسبة إلى برنامج التعليم الوطني في سنغافورة حيث يهدف إلى خلق التماسك والأمن القوميين عبر التركيز على أربع قضايا هي الهوية، والتاريخ، والتحديات، والقيم الأساسية ومن أهمها الأمة قبل المجتمع المحلي، والمجتمع فوق الذات، والأسرة هي الوحدة الأساسية في المجتمع، والإجماع بدل الصراع، والوفاق العرقي والديني.

بالإضافة إلى ما سبق يقوم بناء المناهج الفلسطينية على مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية وهذه الأسس هي :

- الأسس الفكرية والوطنية: تنطلق الأسس الفكرية والوطنية للمناهج على أسس أن الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية يعمل في سبيل وحدتها وحريتها وتطويرها ورفاهيتها، كما أن الشعب الفلسطيني ينتمي إلى العالم الإسلامي ويتفاعل مع قضاياه وبشكل إيجابي، وإن فلسطين دولة ديمقراطية محبة للسلام والعدل، وتعتبر أن الإنسان الفلسطيني هو الثروة الأساسية للمجتمع وهو صمام الأمان في المحافظة عليه وتحقيق تقدمه بوصفه أداة التنمية فيها وهدفها.
- الأسس الاجتماعية: يعتمد هذا الأساس على القيم الاجتماعية والدينية والتأكيد عليها واحترام الحريات الفردية والجماعية، والعدل الاجتماعي والوحدة الوطنية والمحافظة على الأسرة وإحياء التراث وربط التربية بالتنمية وتوثيق الصلة بين التربية والتأهيل المهني والتقني وربط المدرسة بسوق العمل المنتج.
- الأساس المعرفي: تبنى المناهج على جوهر العقيدة الإسلامية وتلتزم باللغة العربية في التعبير عن الاتصال مع الآخرين والانفتاح على الثقافات العالمية ومواكبة التطور التكنولوجي، ويعني المنهاج بالبيئة الطبيعية لفلسطين ومواردها، كما يستوعب المنهاج الحقائق والمفاهيم والنظريات ويستخدمها في تفسير الظواهر الكونية ويسخرها لخدمة الإنسان.
- الأساس النفسي : يراعي المنهاج الفلسطيني حاجات المتعلم وميوله وخصائصه العقلية والنفسية، ويتمثل هذا الأساس في تشكيل سمات المتعلم المعتز بوطنه وهويته وعروبته

الواعي بتراثه المتفاعل مع أبناء وطنه، وتستند المناهج على مبادئ السياسة التربوية المتمثلة بسيادة روح العدل والمساواة والمشاركة والديمقراطية وتمكين المتعلمين من إتقان اللغة الأم ولغة أجنبية أخرى والتعليم المفرد والجمعي والتعليم الزمري، ومساهمة العملية التربوية في بث روح المواطنة والحس المدني واستخدام الأساليب العلمية في النظام التربوي في جميع مراحله في التخطيط والتنفيذ (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ أ).

تتفق مبادئ السياسة التربوية للمناهج مع السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم التي تتمثل باستلهام القيم من التراث العربي والإسلامي والإنساني وتعمل المناهج على تطوير شخصية المواطن وتعزيز مقدراته في التحليل والنقد والإبداع والحوار الإيجابي، وإعداد الطلبة لحياة تسودها روح العدل والمساواة والمشاركة والديمقراطية، وحب العمل،وتمكين المتعلمين من ممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والمساهمة في مسيرة التطور، واستخدام الأساليب العلمية في النظام التربوي في التخطيط والتنفيذ والتقويم واستخدام نتائج البحوث التربوية الحديثة الميدانية المحلية والعربية والعالمية فيما يتصل ببناء المناهج، وتراعي ترسيخ الديمقراطية في المدارس، ومشاركة المجتمع المحلي في وضع السياسات التربوية وتطبيقها، والاهتمام بمكانة المعلم الاجتماعية والعلمية، والاهتمام ببرامج التربية الخاصة وإدراجها في المؤسسات التربوية المختلفة(وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ أ).

وكما يلاحظ فإن هذه الأسس طموحة وشاملة، وهناك تركيز وإهتمام بالهوية الدينية والقومية، وهذا يعكس الاتجاه السائد ما بين الفلسطينيين من أن هويتهم معرضة لخطر حقيقي مما يتطلب إهتماماً بالموضوع، كذلك يلاحظ أن كلمة " فلسطين" في المناهج استخدمت أحيانا بالمعنى الجغرافي بينما أشارت في أحيان أخرى إلى الدولة المتوقع ظهورها (Rihan,2001)، أشار ميزاوي (2004) Mizawi في هذا الصدد الى ان وضع منهاج فلسطيني موحد أعتبر ضمانة لعملية التكامل بين الضفة وغزة، لكن الصراع الدائر يترك اعباء على هذه المهمة حيث تطرح اسئلة مهمة مثل: ما هي فلسطين التي يجب أن يدرسها الطلبة؟ هل هي فلسطين التاريخية بجغرافيتها الشاملة؟ أم هي فلسطين التي يمكن أن تأتي نتيجة التفاهمات والاتفاقيات واسرائيل؟ وكيف سيتم التعامل مع اسرائيل في المنهاج؟ هل هي مجرد جار؟ ام دولة بنيت على استلاب معظم فلسطين؟ يمكن ان يكون ذلك حسب رأيه أصعب سؤال يمكن توجيهه، ولكن ليس بالضرورة ان تكون الاجابة صعبة، فعلى المنهاج ان يكون فلسطينياً بحتاً، يعترف بالواقع الحقيقي لكن دون تناسي الحقيقة التاريخية ومضامينها

وابعادها المختلفة وذات العلاقة بتدريس العلوم الاجتماعية، واضاف دنـيس (2005) Denis مؤكداً على أهمية وضع فلسفة تعليمية فلسطينية لان التعليم جزء من مشروع بناء أمه، وعلى المنهاج ترجمة كل ذلك الى واقع حقيقي وملموس، فإنه من الطبيعي أن يعمل النظام التربوي الفلسطيني على ترسيخ هويته الوطنية الخاصة وإرتباطها ببعديها العربي والإسلامي، فالأمـة العظيمة حسب رود (2002) Rod لا تستطيع الحفاظ على عظمتهـا إلا إذا حـسنت بـشكل جذري نظام التعليم فيها، فقد شغلت قضية الهوية بال المفكرين والعلماء والمثقفين والقادة فـي دول العالم أجمع، ولذلك تتضافر الجهود لإبراز الهوية الثقافية القوميـة فـي نفـوس أفـراد المجتمع، ومن أجل منع الانقسامات وتشتت الهويات والانتماءات بين أفراد المجتمع، وتقـديم المجتمع المتماسك الواحد المحدد الهدف والهوية (عبد الكـافي،٢٠٠١)، وأضـاف كنعـان (٢٠٠١) أنه يتوجب على نظام التعليم العربي تعزيز الهوية العربية والانتماء القـومي تجـاه السيل العارم من التيارات الفكرية التي تتصارع على خريطة العالم، وأن تتضافر الجهود على الساحة العربية لإيجاد برامج بديلة تؤكد الهوية الثقافية العربية في جميـع منـاحي العمليـة التربوية، وتعزز القيم الروحية المستقاة من تراث أمتننا، كما أن الحفاظ على الهوية لا يعنـي الجمود في إطار من الموروث القديم، بل هو عملية تتيح للمجتمع أن يتغير ويتطـور دون أن يفقد هويته الأصلية، وطرح ريحان (٢٠٠٢) رأياً مخالفاً لما سبق حين أشار إلى أن هـدف التربية الفلسطينية يجب أن يكون هو تنشئة إنسان فلسطيني يكـون إنـساناً قبـل أن يكـون فلسطينياً، لذلك وحسب رأيه فإنه ومن غير المحبذ تضييق آفاق وعي الطفـل حـول هويتـه وموقعه في العالم بل العمل على توسيعها، لقد لازمت الخصوصية الوضع الفلسطيني خـلال القرن العشرين، إلا أن ذلك لا ينفي انطباق العموميات الانسانية علـى الفلـسطينيين، ومـن مهمات المرحلة المقبلة الانطلاق من الخصوصية إلى العمومية، لأن المبالغة في الخصوصية الفلسطينية قد يصبح عذراً للتقاعس وضيق الأفق وبالتالي فشلاً، كذلك فإن التشديد على الهوية الفلسطينية في تربية الناشئة مقابل الوعي الحضاري الإنساني الشامل يعبر عن موقف تبريري دفاعي.

وحذر أبو الحمص (٢٠٠٢) في هذا الاتجاه من الفشل في غرس القـيم الـضرورية لبناء إنسان بصفات شخصية كفيلة بجعله يقوم بأدواره بشكل مثالي كطالب فاعل في المدرسة مما قد يؤدي إلى إنهيار العلاقات بين الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع، وربما بدأت هـذه الظاهرة في مجتمعاتنا حالنا كحال أنظمة تربوية عالمية بسبب تقـاطع المرجعيـات القيميـة

المحلية مع العالمية، فعلى سبيل المثال اعتبر أداء " المجتمع الأسود" الضعيف في الولايات المتحدة مرجعه " الفقد الثقافي" أي عدم إحساسسهم بالانتماء لثقافة حية لها قيمها القادرة على مزجهم مع وظيفة المجتمع، وطرح أبو الحمص مجموعة من التساؤلات حول المناهج الفلسطينية ومنها هل المناهج الفلسطينية قادرة على بناء إنسان المستقبل الذي يحمل معه قيم المجتمع التقليدية المهمة،مضافاً لها قيماً جديدة ضرورية ليقوم بدوره المتكامل في حياة مجتمعه؟، هل نعرف ما هي قيمنا الجيدة وقيمنا التي يجب تغييرها لتناسب العصر؟،وهل تمت دراسات حول هذا الموضوع لنبني المنظومة القيمية الحديثة وطرق إدماجها في كتبنا؟،أم نترك الصدفة لتحقيق التغيير المنشود؟، كيف لنا أن نصنع هذا الانسان الذي يملك المعرفة والمهارة ويملك صفات كافية ليتفاعل مع وظيفة المجتمع على مستوى القيم الدينية والانتماء الوطني الصادق وقيمة الأسرة، وقيمة العمل؟، كيف نبني إنساناً يعتز بثقافته وحضارته، ويعمل لتطويرها بدرجة من الانتماء؟.

يسجل للمناهج الفلسطينية الجديدة إدخالها موضوع التربية المدنية كموضوع جديد ودمج الدراسات القومية (قضايا معاصرة) في مواد الدراسات الاجتماعية، حيث يتم تعليم هاتين المادتين من الصف الأول حتى العاشر، كما أضيف موضوعين جديدين للمنهاج هما " الفنون والحرف" و " التكنولوجيا والعلوم التطبيقية"، ومن الأمور الأخرى التي يحتويها المنهاج الفلسطيني هو وجود مواد إختيارية من الصف الخامس وحتى العاشر ومنها لغة ثالثة (الفرنسية، الألمانية، العبرية)، وكذلك الدراسات البيئية والاقتصاد المنزلي، وتمثل هذه التغييرات انطلاقة جديدة حيث أن المنهاج القديم كان جامداً ولم يسمح بالمبادرات للطلاب أو المعلمين (Awartani,2003 ؛ Rihan,2001).

في المقابل وجهت بعض الدراسات إنتقادات للمناهج الفلسطينية خاصة الأبحاث التي أعدت بناء على طلب أو بتوجيه من مؤسسات إسرائيلية بحثية فقد ورد في دراسة بينه (Pina(2006 أن مصطلحي " الصهاينة والصهيونية " يقعان في إطار سلبي في كتب المناهج الفلسطينية، فمرة تجد المناهج تصف الصهيونية بحركة سياسية تأسست في القرن التاسع عشر لتأسيس وطن قومي لليهود في المنطقة، ومرة أخرى يتم ربط الصهيونية بالعمل العسكري الاسرائيلي الموجه ضد الفلسطينيين، كما وأن كتب المناهج غالباً ما تربط الصهيونية بالنشاط الاستيطاني في الضفة الغربية وغزة، كذلك فإن المنهاج الفلسطيني يعرض التاريخ بأسلوب إنتقائي وحصري، ويبدو أن هذه الانتقائية التاريخية مقصودة وهادفة لبناء هوية قومية

فلسطينية،كذلك فإن خرائط المناهج الفلسطينية لا تبين وجود دولة إسرائيل في الأراضي التي أحتلت ما قبل عام ١٩٦٧ ، وبشكل عام فإن كتب المناهج الفلسطينية لا تذكر كلمة "إسرائيل"، والخرائط الجغرافية غالباً ما تسمي المنطقة بإسم "فلسطين التاريخية" أو "فلسطين"، وقد ينبع ذلك من رغبة القائمين على وضع المنهاج في الأبتعاد عن إحداث أي خلافات فلسطينية داخلية حول المنهاج الفلسطيني، في المقابل وكما ورد عند عبد المقصود (٢٠٠٢) يتجنب الفكر التربوي الإسرائيلي من خلال المناهج التعليمية ذكر كلمة فلسطين والفلسطينيين حيث يطلق على فلسطين اسم أرض الميعاد أو الميلاد، وعند الحديث عن الفلسطينيين والفدائيين يطلق اسم العرب أو المخربين، وعندما تستشهد المناهج بفقرات من العهد القديم ويأتي ذكر الفلسطينيين تتدارك المناهج الأمر لتقول أن ذكرهم جاء فقط من قبيل المفارقة التاريخية، طرح براون (Brown (2001 رؤية مختلفة عن التعليم الفلسطيني وعن المناهج الفلسطينية خاصة فيما يتعلق بموضوعي التاريخ والهوية، وقال أن المنهاج الفلسطيني ليس منهاج حرب كما يدعي البعض، فهو منهاج يركز على القومية، كما أنه لا يحرض على الكراهية والعنف، إلا أنه لا يمكن وصفه بأنه " منهاج سلام"، والاتهامات الموجهة ضده فيها مبالغة وعدم دقة، وكذلك فقد تضمن المنهاج رؤية بديلة بلورها المثقفون والتربويون الفلسطينيون تستند هذه الرؤية على أهمية أن يعزز ويطور النظام التعليمي التفكير الناقد وخلق جيل متعلم نشط وديمقراطي. وطرح كل من جارزيف و مازالي (Gur-Ziv & Mazali (1996 طرحاً مختلفاً عن الآخر في نظام التعليم الاسرائيلي بقولهما أن تعليم الأطفال الاسرائيليين على أنواعه يؤكد عقلية القوة والعلو فوق الآخر، وأضافا أنه ليس من الواضح كم من الاسرائيليين سيكبروا لتقبل السلام في ظل مثل هكذا تعليم، ويبدو أن السلام ينظر إليه في إسرائيل على أنه نقص في الحرب، ويتفق سيجلمان (Cygielman (2000 مع هذا الطرح بقوله إسرائيل موجودة منذ حوالي خمسين سنة، بينما عمر السلطة الفلسطينية حوالي ست سنوات، وهي ليست دولة بعد ولا تملك الميزانية الكافية للشروع بالإصلاحات المطلوبة بما فيها حقل التعليم، فمن هي الجهة التي كانت قادرة على كتابة وإعادة كتابة مناهجها؟ كذلك لم تتح الفرصة للفلسطينيين سابقاً لكتابة مناهجهم الخاصة، كذلك هناك عدم عدالة في المقارنة بين إسرائيل وفلسطين، فالأخيرة ما زالت منغمسة في الصراع من أجل الاستقلال، صراع لا شك يؤثر على التوجهات الفلسسطينية، وتقبلهم للآخر المحتل القوي في كل المجالات بما فيها التعليم.

في ظل هذا الجدل المحتدم أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية(٢٠٠٢) بياناً توضيحياً حول هذا الموضوع، ومما ورد في هذا البيان أن الوزارة تجنبت في مناهجها الجديدة التعرض لقضايا سياسية لم يتم التوصل بشأنها الى تسوية، فما زالت حدود الدولتين الفلسطينية واليهودية دون تحديد، كذلك فقد تمت الإشارة الى إسرائيل في المناهج بصيغة المحتل، وهذه تمثل حقيقة الوجود الاسرائيلي على الأرض الفلسطينية.

تمويل التعليم في فلسطين:

هناك عدة مصادر رئيسية تساهم في تمويل نظام التعليم الفلسطيني هي التمويل الحكومي ووكالة الغوث الدولية ويساهم القطاع الخاص في نسبة محدودة في التعليم والجهات المانحة والمتمثلة في الدول المانحة والمؤسسات الدولية والإقليمية، وهذا يتفق مع ما ورد عند طاهر (٢٠٠١) من أن معظم الدول النامية تعتمد في مصادر تمويل التعليم فيها على التمويل الحكومي، والتمويل الخاص، والتمويل الشعبي، والتمويل الأجنبي، التمويل الذاتي، والاستثمار، وصناديق دعم التعليم، والزكاة والأوقاف.

تبدأ دورة ميزانية السلطة الوطنية الفلسطينية السنوية في يوليو/تموز وتكتمل في نهاية السنة، هذا الموعد النهائي قد يمدد من حين لآخر بسبب الظروف السياسية أو لظروف أمنية، تقدم وزارة التربية والتعليم العالي كغيرها من الوزارات ميزانياتها في شهر سبتمبر/ أيلول، يتم عرض ميزانيات الوزارات المختلفة بما فيها وزارة التربية على وزارة المالية ويتم معهم مناقشة بنود الإنفاق من حيث الحجم ومدى توفر الموارد المالية المتاحة.

حتى أواسط عام ٢٠٠٢ كان يتم تمويل البرامج التربوية من قبل المانحين مباشرة لوزارة التربية دون المرور بوزارة المالية، لهذا السبب كان يظهر تفاوت كبير في أغلب الأحيان بين بيانات الإنفاق الجاري في سجلات وزارة المالية ووزارة التربية والتعليم العالي (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ أ).

تحدث ديفيز (٢٠٠٠،أ) في هذا الصدد عن انه في كل مكان في العالم كان المال وسيبقى على الدوام القضية المهيمنة على التعليم، وطرح اسئلة مهمة في هذا الاتجاه ومنها: كم من الاموال تحتاج كل دولة لتحقيق نوعية التعليم الذي تريد؟ وما هي الحصة التي يجب تخصيصها من الناتج القومي الاجمالي للتعليم وعلى كل مستوى من مستويات السلم التربوي؟

ما هي دراسات الجدوى الاقتصادية المناسبة لتقويم التعليم؟. هذه اسئلة لا غنى من الاجابة عليها في الحالة الفلسطينية، واتفق مع هذا التوجه ريحان Rihan (2001) بقوله إن هناك مشكلة تواجه التعليم في فلسطين ألا وهي عدم توفر الموارد التي يحتاجها المجتمع الفلسطيني للتعليم، فمجموع المصاريف التي يحتاجها المجتمع الفلسطيني للتعليم بمختلف مستوياته تقارب أربعة بلايين دولار خلال السنوات الخمس القادمة، وهو رقم مشكوك أن يكون الاقتصاد الفلسطيني قادراً على توفيره حتى مع الأموال التي يتلقاها من الدول المانحة، وتحدث ريحان (٢٠٠٢) في دراسة أخرى عن أن المعضلة الاقتصادية المحورية التي يواجهها التعليم الفلسطيني هي عدم توفر الموارد الكافية للإستثمار في التعليم، ودعا إلى أن تشمل الإستراتيجية المالية للتعليم الفلسطيني المصادر التالية المساعدات الخارجية لمشاريع التوسع والتطوير، الإيرادات العملية من رسوم واثمان الكتب وغيرها، ومخصصات الموازنة العامة من الناتج القومي المحلي على أن لا تقل عن ٧ – ٨ %، ومن المهم حسب رأيه استغلال جميع الفرص الممكنة للتحسينات زهيدة التكاليف، وبعد ذلك يكون من المبرر رفع نسبة الناتج القومي المحلي المخصصة للتعليم، كما يتوقع أنه سيكون بالإمكان مواصلة الحصول على مساعدات خارجية لأغراض التطوير، وإلا فإن ذلك سيجعل من الإنفاق على التعليم هدراً وليس استثماراً، كما أنه سيؤدي إلى نضوب المصادر الخارجية، وحال فلسطين في موضوع توفير التمويل للتعليم هو كحال الكثير من الدول النامية، فقد أصبح تدبير المال اللازم للتعليم والتوسع به من أهم المشكلات التي تواجهها النظم التربوية المعاصرة في مختلف الدول، إذ تصطدم طموحات كثير من الدول لا سيما الدول النامية في تحقيق برامجها التعليمية وآمالها بمشكلة التمويل وعدم قدرتها على الإيفاء بمتطلباتها الاجتماعية والتربوية، ومن أهم العوامل التي ساعدت على رفع فاتورة الانفاق على التربية في الدول النامية دخول التعليم خانة الاستثمار الاقتصادي، وتطور حركة التصنيع، والرفاهية الاقتصادية، والتزايد المستمر للنمو الطبيعي للسكان، والاتجاه إلى إنتاج الكفاءة، وتغير مواصفات الأبنية المدرسية، وتطور تكنولوجيا الوسائل التعليمية، والتوسع في الدراسات العلمية والتطبيقية، وتوسع الخدمات المساعدة مثل برامج الرعاية الصحية والتغذية المدرسية، والحاجة إلى التوسع في التعليم العالي، والتغير المستمر في النظم التعليمية، وتطور حركة التحرر القومي، وإتجاهات المجتمع نحو التعليم، والتطور الثقافي والنمو الاجتماعي، وزيادة أجور هيئات التدريس، وازدياد سرعة التضخم(طاهر، ٢٠٠١)، وتحدث السويدي (٢٠٠٠) عن أن الدول النامية ركزت جهودها على الجانب الكمي على حساب النوعية في قطاع التربية والتعليم ، وذلك نظراً إلى الضغوط

الناشئة بسبب التزايد المستمر في عدد السكان من جانب، وضعف الموارد المخصصة للتربية والتعليم والتدريب والتعليم المستمر من جانب آخر.

تعاني معظم الدول النامية من عدم مقدرتها على تمويل التعليم فيها، فالنظام التعليمي في المغرب غير قادر هو الآخر على تمويل التعليم الأساسي والثانوي حسب ما يقول ديين Diyen (2004) ويتساءل في هذا السياق كيف تستطيع دولة غير قادرة على توفير الغذاء لسكانها أن تمول التعليم الثانوي والجامعي؟ فدولة مثل المغرب ليس لها موارد كافية حتى لتوفير التعليم الأساسي، وخلص كل من البسام وعبد العاطي (٢٠٠٤) إلى أن تمويل التعليم من ميزانيات الدول في العالم العربي غير كاف بوجه عام، إما لعدم مقدرة الدول الاقتصادية أو لإهدار نفقات مخصصات التعليم.

١. التمويل الحكومي للتعليم:

إرتفع الإنفاق على التعليم الكلي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي مـن ٧,٥ % فـي ٢٠٠٠ إلى ١١,٥% في ٢٠٠٣، كما زادت نسبة الإنفاق على التعليم كنسبة من الدخل القومي الإجمالي من ٦,٣% عام ٢٠٠٠ إلى ١٠,٧% عام ٢٠٠٣ أنظر الجدول رقم (١). كذلك فإنه يلاحظ من خلال نفس الجدول أن نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق على التعليم من ٤٢,٣% إلى ٣٣,٩% خلال نفس الفترة، في حين ارتفعـت نـسبة الإنفـاق الحكومي على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي ارتفاعاً طفيفاً من ١٥% إلى ١٧,٩%. كما ارتفع الإنفاق العائلي على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق العائلي السنوي من ٣,٣% إلـى ٦,١%(البنك الدولي، ٢٠٠٦).

الجدول ١. مؤشرات الإنفاق القومي على التعليم للأعوام ٢٠٠٠ – ٢٠٠٣

البنود	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق على التعليم %	٤٢,٣	٣٢,٢	٣٤,٥	٣٣,٩
الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي	١٥	١٢,٤	١١,٤	١٧,٩
الإنفاق على التعليم كنسبة من الدخل القومي الإجمالي	٦,٣	٩,٧	٧,٤	١٠,٧
الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي	٧,٥	٩,٨	٩	١١,٥
الإنفاق العائلي على التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق العائلي السنوي	٣,٣	٥,٨	٦	٦,١

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني – الحسابات القومية لسنوات مختلفة.

كذلك أشارت دراسة البنك الدولي (٢٠٠٦) إلى أن الزيادات المتوقعة في الموارد المالية حتى في أفضل الظروف لن تكون كافية لتلبية متطلبات التمويل الإضافية، وهذا يسلط الضوء على الحاجات الملحة لتحسين الفاعلية والفائدة ضمن التكلفة المعقولة الإجمالية لتوفير الخدمات إلى المدارس والمؤسسات التعليمية والتدريبية الأخرى، وسيكون ذلك عاملاً هاما في تحديد وفرة الموارد للتحرك إلى ما بعد توفير الخدمات والإنتقال إلى توفير خدمات تعليمية ذات جودة.

٢. التمويل الخارجي للتعليم

يشمل التمويل الخارجي للتعليم مساهمات وكالة الغوث الدولية، ومساهمات المانحيين الاقليميين والدوليين للتعليم.

أ. إنفاق وكالة الغوث الدولية:

بلغت جملة إنفاق وكالة الغوث على التعليم في غزة والضفة الغربية حوالي (٩٥,٧$ مليون) عام ٢٠٠٤، وحوالي (١١٢,٢$ مليون) عام ٢٠٠٥، وحسب بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني تشكل نسبة إنفاق الوكالة على التعليم ١٠% من مجموع الإنفاق العام والخاص على التعليم في فلسطين في عام ٢٠٠٣، كذلك فقد تسلمت وكالة الغوث مبالغ

إضافية قدرها ٥٦ مليون دولار لإصلاح المدارس المتضررة جراء اعتداءات سلطات الاحتلال خلال الانتفاضة ونقذت برامج لإعادة تأهيل الأطفال الذين لم يستطيعوا الوصول إلى مدارسهم كما تسلمت الوكالة مبالغ إضافية لهذا الغرض وقدرها ٩,٤ مليون دولار عام ٢٠٠٣ و ٥,٩ مليون دولار عام ٢٠٠٤ (البنك الدولي،٢٠٠٦).

ب. تمويل المانحين الإقليميين والدوليين للتعليم:

يعتبر المانحون الدوليون والإقليميون من اكبر الممولين للسلطة الوطنية، اشار تقرير البنك الدولي الصادر في شباط ٢٠٠٦ أن حجم الدعم قد بلغ ما بين ٠,٩ –١,٠ بليون دولار حتى عام ٢٠٠١، أنفقت أموال الدعم لتمويل رواتب الموظفين في القطاع العام كنفقات جارية، شكلت مصادر الدعم الخارجي نسبة ٣٨% من إجمالي الإنفاق الجاري للسلطة الوطنية خلال الفترة ما بين ٢٠٠٠– ٢٠٠٤.

ويبين جدول رقم (٢) أن المانحين الدوليين قد موّلوا المشاريع التعليمية التطويرية في مجال تحسين نوعية التعليم، فقد تم تمويل طباعة الكتب المدرسية خلال الفترة ما بين ١٩٩٩ و٢٠٠٣، بنسبة ٩٠% من الكلفة الإجمالية لطباعة الكتب المدرسية، كما بلغت جملة التمويل المقدّم لوزارة التربية والتعليم (عدا التعليم العالي) من الجهات الدولية المانحة حوالي ٢٦٩ مليون دولار خلال الفترة ما بين ١٩٩٥ ولغاية ٢٠٠٥، وقد قدم للتعليم المهني مبلغ ١٩,٦ مليون دولار خلال المدة نفسها.

يُلاحظ أيضاً أن الأبنية المدرسية ونشاطات بناء أخرى شكلت ما نسبته ٧٨ % من تبرعات المانحين أثناء التسعينيات، بعد ذلك بدأت بالانخفاض لتشكل الثلث ٣٢% من مجموع مساعدات المانحين في الأعوام ٢٠٠٠–٢٠٠٥، كما ارتفعت نسبة تمويل البرامج التي تعنى بنوعية التعليم من ٦,٤% في التسعينيات إلى ٤٥,٥% للاعوام ٢٠٠٠–٢٠٠٥، وقد حظي برنامج تطوير المناهج والكتب المدرسية بالدعم الرئيسي من المانحين وقد ارتفعت من ١٠% قبل عام ٢٠٠٠ إلى نسبة ٢١% من جملة المنح ما بعد عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠٠٥ انظر جدول رقم (٢).

بعد انطلاق انتفاضة الأقصى عام ٢٠٠٠ وما نتج من أعمال التخريب المتعمد والمقصود للمؤسسات التعليمية من قبل جيش الاحتلال الإسرائيلي وتعطل العملية التعليمية

لفترات طويلة بسبب الاغلاقات ومنع التجول والحواجز العسكرية، فرضت هذه الظروف تحديات استثنائية للعملية التعليمية، مما تطلب مساعدات طارئة للسلطة الفلسطينية، حيث تم تخصيص ٣١ مليون دولار من الممولين الدوليين للظروف الطارئة أنفق منها ٢١ مليون دولار على التعليم و ١٠ ملايين دولار على قطاع الصحة المدرسية وذلك في عامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٤، بالإضافة إلى مبلغ ٥٢ مليون دولار تم إنفاقها على التعليم من الممولين الدوليين (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ أ).

الجدول ٢. المبالغ التي التزم بها المانحون الدوليون لوزارة التربية والتعليم خلال الفترة (١٩٩٩-٢٠٠٥) (مليون دولار)

السنة	البناء المدرسي	مواد وتجهيزات	تطوير المناهج والكتب	نشاطات بناء أخرى	تدريب وتأهيل	نفقات لدعم الموازنة	بناء%	كتب مدرسية%	أخرى%	المجموع مليون $
قبل عام ٢٠٠٠	٩٥,٥	٣,٢	١٢,١	١,٠	٢,٩	٧,٨	٧٧,٩	٩,٩	٦,٤	١٢٢,٦
٢٠٠٠	٥,٥	٠	٣,٠	٠	٠	٣,٠	٤٧,٨	٢٥,٧	٢٦,٥	١١,٥
٢٠٠١	٢٢,٢	١,٥	١,١	٠	٠,٥	١٣,١	٥٧,٨	٣,٠	٣٤,٢	٣٨,٤
٢٠٠٢	٦,٥	٠	١٢,٤	٠	٠,١	٩,١	٢٣,٢	٤٤,٢	٣٢,٣	٢٨,١
٢٠٠٣	٣,٢	٠,١	٠,٤	٠	٠	٣٧	٧,٨	١,٠	٩١,٢	٤٠,٨
٢٠٠٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠
٢٠٠٥	٦,٧	٠	١٢,٢	٠	٠,١	٠,٥	٣٤,٤	٦٢,٨	٢,٤	١٩,٣
مجموع سنوات ٠٠-٠٥	٤٤,١	١,٦	٢٩,١	٠	٠,٦	٦٢,٧	٣١,٩	٢١,١	٤٥,٤	١٣٨,١
غير محدد الزمن	٢٥,٦	٠	٢,٥	٠	٠	٠	٩١,٠	٨,٩	٠,١	٢٨,٢
المجموع الكلي	١٦٥,٢	٤,٨	٤٣,٧	١,١	٣,٦	٧٠,٦	٥٧,٢	١٥,١		٢٨٨,٩

Source: Project Department, MOEHE

أشار البنك الدولي(٢٠٠٦) في هذا السياق إلى أنه يتوجب على قطاع التعليم الفلسطيني أن يتعامل مع الأزمة المالية المستمرة وغياب اليقين فيما يتعلق بتوفير الموارد المالية، كتحد مهم في ظل القيود التي يفرضها الاغلاق الاسرائيلي.

العلاقة مع الدول المانحة وممولي المشاريع التربوية

تغطي أموال الدول المانحة مصاريف التطوير في مجال البنية التحتية وبخاصة في بناء المدارس الجديدة وصيانة وتوسيع القائمة منها، وقد بلغت جملة المساعدات في مجال التعليم حوالي ٢٨٨,٩ مليون دولار خلال الفترة ما بين ١٩٩٥-٢٠٠٥ بما فيها الإنفاق على التعليم المهني بمعدل ٢٦% سنويا، وتشكل نسبة الإنفاق على البناء المدرسي وأبنية أخرى ٥٧,٢% من جملة إنفاق الدول المانحة، كذلك تم تمويل إعداد المناهج والكتب المدرسية بحوالي ٤٣,٧ مليون دولار ما نسبته ١٥,١% من مجموع إنفاق الدول المانحة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ب).

وسجلت ملاحظات عديدة على آلية عمل الدول المانحة والممولين ومنها انه يتم الحصول على التمويل من الجهات المانحة لبعض المشاريع من خلال الإدارات العامة نفسها دون التنسيق مع الإدارات الأخرى ذات الصلة، أو مع وحدة المشاريع في الوزارة وخارج إطار الخطة الخمسية، وتختلف إجراءات التمويل والتنفيذ والمتابعة من دولة مانحة إلى أخرى، مما يضاعف الجهود المبذولة لتعدد الإجراءات وفي كثير من الأحيان تتعارض هذه الإجراءات مع أنظمة وتعليمات الوزارة وخاصة في آليات الدفع والصرف، ويحدد الممولون أولوياتهم الخاصة، والتي ليست بالضرورة أن تكون من أولويات التربية والتعليم مما يشكل إرباكا في البرامج التطويرية المرتبطة بالخطة السنوية والخمسية، واعتماد الممولين على المساعدات التقنية والتي توفر أحياناً جودة قليلة، مع أن هناك مقدرات محلية متوفرة، بالإضافة إلى الكلفة العالية لنوع هذه المساعدات الخارجية، وكذلك العبء الكبير على المصروفات الإدارية للممولين، كذلك لا توجد آلية لدى الدول المانحة لديمومة استمرار البرامج بعد انتهاء التمويل الخارجي ولا توجد آلية للمتابعة والتقييم بعد انتهاء المشاريع، ولم تنجح آليات التنسيق بين الدول المانحة في الاتفاق على البرامج والمشاريع المنفذة، فلا يزال التضارب والتكرار والازدواجية في عمل الدول المانحة، حيث يكون وفق اهتمام الدولة في جوانب تربوية محددة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ب).

يتبع المانحون سياسات مختلفة تشكل تحديا للوزارة، وبخاصة انها تدير اكثر من ٦٠ مشروعا في مختلف المجالات، وبالرغم من الجهود التي بذلت لتنظيم عملية التمويل من المانحين، وتوحيد الاجراءات وتنسيق المساعدات وابرزها تشكيل مجموعات العمل القطاعي

التي تعمل على تبويب المساعدات حسب اولويات واهتمامات الوزارة وحسب الخطة التطويرية الا ان عمل هذه اللجان غير مفعل، وقد تم تعطيل عملها وتوقف دعم الدول المانحة بسبب الحصار السياسي والإقتصادي على حكومة (حماس) مما فرض تحدياً جديداً أكثر قسوة (الصوباني،٢٠٠٧)، استدعى ذلك حسب منصور (٢٠٠٧) أن تعمل المؤسسات والجمعيات المخلصة إلى تحمل مسئوليتها بعزة وكرامة وأمانة وأن تبحث عن موارد بديلة، ومستقلة أو ذاتية تتكامل فيها الموارد والمصادر، والتحرر من وصاية الدول المانحة، حتى لا تقع فريسة الإبتزاز وتمرير مخططات مشبوهة، وهذا ما ينطبق أيضاً على المدارس فإن أول خطوة صحيحة ونشيطة هي حل مشكلة التمويل التي هي شرط ضروري وإن كان غير كاف للبدء في طريق الإصلاح (منصور،٢٠٠٧)، واتفق مع هذا التوجه كل من محمد وحبيب (٢٠٠٢) بحديثهما عن أن التمويل الأجنبي فيه بعض المحاذير ومن ضمنها تدخل الدول المانحة في فلسفة التعليم أو نظام التعليم في البلد المستفيد، كما أن هجرة العقول من الطلبة الذين يبعثون إلى الدول المانحة تشكل هاجساً تؤرق الدول المستفيدة من تلك المنح، كذلك أشارت دراسة للبنك الدولي(٢٠٠٦) إلى إنتشار المشاريع على أساس العرض بدون وجود رؤية استراتيجية و/ أوتقييم الآثار، حيث شهدت الأعوام الماضية انتشاراً لمشاريع ومبادرات ممولة من الجهات المانحة، ومعظم هذه المشاريع كانت على أساس العرض، لكن استدامة وأثر هذه المشاريع لم ينسجم والهدف الكلي لتطوير النظام التربوي، وفي كثير من الأحيان يكون هناك تكرار في المشاريع والأعمال يرافقه مستوى متدن من التنسيق للمبادرات وفي ظل غياب تقييم لأثر هذه المشاريع كجزء أساسي من العملية.

الإنفاق الجاري على التعليم

ويشمل الإنفاق الجاري الحكومي على التعليم، والإنفاق الجاري لوكالة الغوث الدولية على التعليم، والإيرادات والنفقات حسب ميزانية المدارس الحكومية.

أ. الإنفاق الجاري الحكومي على التعليم:

بلغت مجموع النفقات الجارية في موازنة وزارة التربية والتعليم العالي (٢٩١$ مليون) في ٢٠٠٤/٠٥, وارتفعت بنسبة ٧٣% من عام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٤، أما الإنفاق المخطّط في الخطة الخمسية التربوية الأولى فقد بلغ ٣٦٠ مليون دولار، منها نفقات جارية ٢٩٥ مليون دولار وإنفاق رأسمالي ٦٥ مليون دولار، كذلك ارتفعت الرواتب كجزء من النفقات الجارية بنسبة ٢٥,٦% خلال الفترة نفسها, وشكّلت الرواتب نسبة ٩١% من جملة النفقات الجارية خلال السنوات ٢٠٠٠-٢٠٠٢ وانخفضت النسبة إلى حوالي ٨٥% خلال الفترة ٢٠٠٣-٢٠٠٥، كما ارتفعت حصة طباعة الكتب المدرسية من ٢١ مليون شيقل عام ٢٠٠٠ إلى ٣٥ مليون شيقل عام ٢٠٠٥ لتشكل نسبة ٦% من إجمالي الإنفاق الجاري أنظر جدول رقم (٣) (البنك الدولي، ٢٠٠٦).

الجدول ٣. الإنفاق الجاري لوزارة التربية والتعليم العالي خلال الفترة ٢٠٠٠-٢٠٠٥ (مليون شيقل)

بنود الانفاق الجاري	٢٠٠٥	٢٠٠٤	٢٠٠٣	٢٠٠٢	٢٠٠١	٢٠٠٠
الرواتب	١٢٢٦,٧	١١١٨	٩٢٢,٥	٨١٧,٨	٧٥٨,٥	٦٩٠
الانفاق على المدارس						
طباعة الكتب المدرسية	٣٢,٢	٣٢,٢	٣١,٨	٣٤,٢	٢٥,٨	٢١,٢
الإنفاق على الامتحانات	١٥,٥	١٣,٨	١٢,٩	١١,٣	١٠,٧	٩,١
إيجارات العقارات	٧,٧	٥,٧	٥,٦	٥,٦	٥,٥	٤,٦
النقل والمواصلات	٢,٤	٢,٤	١,٨	٠,٧	١,١	١,٦
مياه وكهرباء	٧	٦,١	٦,٢	٢,٧	٥,٢	٤,٨
تلفون واتصالات	٢,٥	٢,٣	٢,٦	١,١	٢,٣	٢
صيانة	٠,٥	٣,٢	٠,٥	٠,٣	٠,٢	١,٦
برامج محوالأمية	٠	٠	٠	٠	٠,٦	٠,٥
المجموعة	٧٣,٥	٦٨,٦	٦٤,٤	٥٧,٢	٥٣,٨	٤٧,٧
نفقات جارية أخرى						
الدعم الاجتماعي	٦١,٦	٤٦,٩	٣٧,٧	٢٤,٨	١٨,٧	١٧,٧
دعم الجامعات	١٠٠	٧١,١	٦٣,٤	٨,٥	٨,٥	٧,٥
الجوائز والحوافز	٢	١,٨	١,٥	١,٥	٠	٠
المجموع	١٦٣,٦	١١٩,٥	١٠٢,٥	*٢٦,٣	*١٨,٧	*١٧,٧
المجموع الكلي	١٤٦٣,٨	١٣٠٦,٣	١٠٨٩,٤	٩٠١,٣	٨٣١,١	٧٥٥,٤
النسب المئوية						
الرواتب	٨٣,٨%	٨٥,٦%	٩,٧%	٩٠,٧%	٩١,٣%	٩١,٣%
الإنفاق على المدارس	٥,٠%	٥,٣%	٦,٤%	٦,٤%	٦,٥%	٦,٣%
دعم الجامعات	٦,٨%	٥,٨%	٠,٩%	٠,٩%	١,٠%	١,٠%
دعم اجتماعي	٤,٢%	٣,٥%	٢,٨%	٢,٨%	٢,٣%	٢,٣%

المصدر: وزارة التربية والتعليم العالي/ الإدارة العامة للشؤون المالية

ب. الإنفاق الجاري لوكالة الغوث على التعليم:

بلغت جملة الإنفاق الجاري على مراكز التدريب المهني والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للفترة ٢٠٠٢-٢٠٠٤ (٨٧,٦$ مليون) في ٢٠٠٤ (في الضفة الغربية ١٠,٦ مليون شيقل وقطاع غزة ٢٨٨,٩ مليون شيقل)، حصة الرواتب ٩٥,٤ % من جملة الإنفاق الجاري، حيث إن الكتب الدراسية تشكل النسبة الأكبر بعد الرواتب في حصة الإنفاق الجاري وتزوّد المدارس الكتب الدراسية مجاناً للطلبة، يلاحظ من جدول رقم (٤) أن قيمة الإنفاق على البناء المدرسي بلغت عام ٢٠٠٢ حوالي ١٥٥ ألف دولار، ارتفعت إلى ٧٥١ ألف دولار عام ٢٠٠٣ ثم انخفضت إلى ١٨٢ ألف دولار عام ٢٠٠٤، أما الإنفاق على التعليم المهني فاستمر في الارتفاع من ١٧٨ ألف دولار عام ٢٠٠٢ إلى ١٩٩ ألف دولار عام ٢٠٠٣ وانخفض انخفاضاً طفيفاً إلى ١٩٦ ألف دولار عام٢٠٠٤ (البنك الدولي، ٢٠٠٦).

الجدول ٤. إنفاق وكالة الغوث على بناء المدارس ومراكز التدريب في الضفة الغربية وقطاع غزة (ألف دولار)

المنطقة	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥ تقديري
المدارس				
الضفة الغربية	١٩٧٥	٧٤	٤٨٤	٤٦
قطاع غزة	١٨١٤	١١٨	٢٦٧	١٠٩
المجموع	٣٧٨٩	١٩٢	٧٥١	١٥٥
التعليم المهني				
الضفة الغربية	١٢٧٥	١٢٠	١٢٧	١٤٧
قطاع غزة	٥٤	٧٦	٧٢	٣١
المجموع	١٣٢٩	١٩٩	١٩٩	١٨٧

Source: UNRWA/2005

كل ١ $ = ٤،٣ شيكل

ج. الإيرادات والنفقات حسب ميزانية المدارس الحكومية:

تنظم المدارس الحكومية موازنتها السنوية من الإيرادات التي تحصل عليها من الرسوم الطلابية التي لا تتجاوز ٧٠ شيقلاً من كل طالب في المرحلة الثانوية ولا تقل عن ٤٠ شيقلاً للمرحلة الأساسية، ويحصل الطلبة الفقراء والمحتاجون على إعفاءات، ومنهم من يحصل على تخفيضات وفق ظروف كل طالب، كما تحصل على إيرادات من التبرعات النقدية والعينية من منظمات المجتمع المدني والمؤسسات كلجان الزكاة والهلال الأحمر ومن الأفراد، وتحصل على إيرادات من عائدات المقاصف التي يديرها أفراد أو جمعيات تحصل المدرسة على عائدات من تأجيرها لمن يديرها، وتحصل من مصادر أخرى كالمؤسسات الدولية والمانحين وغيرهم، يقتطع من هذه الإيرادات نسبة ٢٠% كحد أعلى لصالح مديريات التربية والتعليم ونسبة ١٠% لصالح وزارة التربية. تتفاوت حصة المدارس التي تقدمها للمديرية والوزارة وفقاً لعدد الطلبة في المدرسة ووفقاً لحجم الرسوم التي تقتطعها من الطلبة.

تنفق المتحصلات من العائدات على النفقات الجارية للمدرسة كالقرطاسية والمطبوعات واللوازم المكتبية والمياه والكهرباء، وتنفق أيضاً إنفاقاً رأسمالياً حيثما أمكن كشراء الأثاث والأجهزة واللوازم الرياضية والمراجع للمكتبة والوسائل التعليمية حيثما أمكن مثل صيانة المدارس، وفي مجال البناء ذي التكلفة البسيطة، وتنفق على تجهيز المختبرات العلمية وعلى الأنشطة اللامنهجية كالنشاط الكشفي والإرشادي وغيرها(وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ أ).

العلاقة مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني

ساهم المجتمع المحلي مساهمة فاعلة في دعم العملية التعليمية من خلال بناء وتوسعة مدارس و غرف صفية حيث بلغ إجمالي مساهماتهم حوالي ١٥٠٠ غرفة صفية وبناء وتوسعة ٩٧ غرفة صفية خلال عشر سنوات بقيمة إجمالية بلغت حوالي ٤٤ مليون دولار أي ما يعادل ما نسبته ١٤% من القيمة الإجمالية . كما قام بتوفير الأراضي للأبنية المدرسية الجديدة في مختلف المناطق، من ناحية أخرى لا يزال القطاع الخاص والأهلي يلعب دورا هامشيا في العملية التعليمية في فلسطين، حيث يتركز بكثافة اكبر في مدن منطقة الوسط في رام الله والقدس وضواحيها كذلك في منطقة بيت لحم في الجنوب وفي مدينة نابلس في الشمال، وتفتقر القرى والمخيمات إلى هذا النوع من التعليم، تعاني مراكز ومؤسسات

التعليم الأهلي من ضعف الحوافز والامتيازات المالية وغير المالية من الجهات الحكومية، حيث لا توجد لدى المؤسسات الرسمية سياسات اقتصادية وحوافز خاصة بالمشروعات التعليمية، بالإضافة إلى عدم موائمة الظروف السياسية والاقتصادية لتشجيع القطاع الخاص في الاستثمار في التعليم بسبب انعدام الأمن نتيجة ممارسات سلطات الاحتلال الإسرائيلية (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ ح).

يختلف عورتاني (Awartani (2003 مع هذا الطرح بقوله إن جزءاً كبيراً من المؤسسات غير الحكومية يعمل في مجال التعليم بمختلف مستوياته من رياض الأطفال وحضانات، ومدارس إبتدائية وثانوية وحتى الجامعات، وفي حقيقة الأمر فقد حققت هذه المؤسسات في فلسطين قفزة نوعية في التعليم، فكثير من هذه المؤسسات تقدم مساقات لتدريب المعلمين، وكذلك فإن التنافس بين هذه المؤسسات لإستقطاب أكبر عدد من المنتفعين من خدماتها، يؤدي بطبيعة الحال إلى تحسين نوعية الخدمات التي تقدمها، وعامل آخر إيجابي أن معظم هذه المؤسسات تتلقى تمويلاً أجنبياً، كما وأنها حدثت من أنظمتها الفنية واللوجستية لتوفر دعما مكثفاً للبرامج التعليمية المتنوعة، وإتفق مع هذا التوجه كل من Affouneh (٢٠٠٧) و Alzaroo& Hunt (٢٠٠٣) بقولهم إن التعليم الرسمي أثناء فترة الأحتلال كان قد عفى عليه الزمن ولم يعكس الثقافة والهوية الفلسطينية، ولم يكن له علاقة بحاجات وتطلعات الشعب الفلسطيني وقيمه، لذا فقد طور الشعب الفلسطيني سياسات تعليمية خاصة به لتعوض التعليم الرسمي وذلك من خلال أشكال وطرق مختلفة من التعليم غير الرسمي مثل التعلم الجماهيري، التعلم عن بعد، والتعليم البديل، وقد وفر المجتمع المحلي والمؤسسات غير الحكومية والأحزاب السياسية هذه الأنواع من التعليم.

محاور النوعية في النظام التربوي الفلسطيني

يعالج هذا البند محورين اساسيين، الأول وهو المناهج الفلسطينية، والثاني التحصيل الدراسي كمؤشر للنوعية، وفي النموذج الثاني سيتم أخذ نماذج كمؤشرات للتحصيل في دراسة للتقويم على المستوى الوطني، والدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS 2003.

المحور الاول: المناهج الفلسطينية كمؤشر للنوعية والسيادة الوطنية:

بسبب وجود منهاجين مختلفين في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة؛ وضعت الوزارة في سلم أولوياتها بناء المنهاج الفلسطيني الذي يعبر عن احتياجات الطلبة الفلسطينيين ومتطلبات مجتمعهم ويوحد النظام التعليمي الفلسطيني، فباشرت بوضع خطة هذا المنهاج في العام ١٩٩٥ (وزارة التربية والتعليم العالي، ١٩٩٨)، وأنجزتها وأقرتها من قبل المجلس التشريعي الفلسطيني في العام ١٩٩٨، وبالرغم من الظروف الصعبة سواء على المستوى الأمني أو على مستوى التمويل إلا أن الوزارة نجحت في إعداد المنهاج الفلسطيني لأول مرة في التاريخ بأيد فلسطينية خلال مدة زمنية قياسية، حيث تم إعداد وتطبيق مناهج الصفوف من الأول الاساسي حتى الصف الحادي عشر خلال فترة الخطة الخمسية الأولى (2005-2001)، وتم الإنتهاء من منهاج الصف الثاني عشر منتصف العام 2006 وبدئ بتطبيقه في بداية شهر أيلول من العام 2006/2007 (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ أ)، يتفق مع هذا التوجه البنك الدولي(٢٠٠٦) بقوله ان الانجاز الرئيس في تطوير التعليم في فلسطين في فترة آخر خمسة أعوام كان بناء وصياغة المنهاج الوطني، والذي تلاه عملية تنقيح وتوزيع الكتب المدرسية وتوفير التدريب خلال العمل الذي استهدف كافة المعلمين لتنفيذ المنهاج. وتحدث بينا (Pina(2006 عن الموضوع نفسه بقوله إن محاولة مركز تطوير المناهج لإصلاح التعليم الفلسطيني التقليدي قد ركز على الأفكار القومية للهوية الفلسطينية وإحترام السلطة الفلسطينية ومؤسساتها، يعكس تركيز مركز تطوير المناهج على مفاهيم مثل المواطنة والسلطة وممارسات التعليم البديل مفهوماً عاماً ساد في كثير من الدول التي عاشت فترة من الصراع، فالبوسنة والهرسك وإيرلندا الشمالية وجنوب إفريقيا هي أمثلة على دول سادها الصراع ولعب فيها المنهاج التعليمي دوراً إيجابياً في بناء الهوية القومية وتطوير مؤسسات ديمقراطية مستقرة.

المحور الثاني: التحصيل الدراسي للطلبة كمؤشر للنوعية

اعتمدت مؤشرات التحصيل المدرسي ما قبل عام ١٩٩٧ على نتائج تقويم المعلمين في المدرسة، ونتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي)، في حين غابت مؤشرات التحصيل في السياقات الوطنية والإقليمية والدولية.

مع نهاية العام ١٩٩٧ تم تأسيس مركز القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم العالي بدعم من مشروع التعاون التربوي الفلسطيني الفنلندي، ليتولى هذا المركز مهمة رفد متخذي القرار التربوي بمؤشرات تحصيلية نوعية وكمية لتسهم في ترشيد اتخاذ القرار التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ج).

طور المركز آليات موضوعية لتقويم مخرجات النظام التربوي الفلسطيني، نفذ المركز العديد من اختبارات التحصيل على عينات ممثلة من الطلبة في مباحث دراسية محورية لصفوف مفصلية في نظام التعليم الفلسطيني، وشارك في بعض دراسات التقويم على المستوى الإقليمي والدولي، ونفذ بعض دراسات تقويم البرامج التربوية، وأخرى لتقويم المنهاج الوطني الأول.

ويمكن توصيف المؤشرات التي وفرتها دراسات التقويم التي نفذها مركز القياس والتقويم بما يلي: مؤشرات تحصيلية عن مستوى تحصيل طلبة فلسطين في إطارها الوطني، ومؤشرات تحصيلية تساعد في تقويم مخرجات المنهاج الوطني الفلسطيني، ومؤشرات سياقية تقدم وصفا للسياقات التي تحدث فيها عمليات التعليم والتعلم، ومؤشرات اجتماعية اقتصادية توفر وصفا لخلفية الطلبة والمعلمين المشاركين في مثل هذه الدراسات، ومؤشرات نوعية وكمية تقدم بيانات عن أثر بعض البرامج التربوية على نوعية التعليم، وقد طبق مركز القياس والتقويم ما يقارب ١٦ اختبارا تحصيليا على عينات من الطلبة ما بين الأعوام ١٩٩٩ – ٢٠٠٥، وسنحت الفرصة، ولأول مرَّة لفلسطين بالمشاركة في واحدة من أكبر دراسات التقويم المقارنة وهي الدراسة الدولية لتوجهات التحصيل في الرياضيات والعلوم ٢٠٠٣ TIMSS لتمثل الحلقة الثالثة من سلسلة دراسات " TIMSS " التي تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي: International Association for the Evaluation of Educational Achievement ",(IEA).وقد شاركت فلسطين بعينة ممثلة من طلبة الصف الثامن الأساسي في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣، وبدعم من مشروع UNDP ضمن تطوير تعليم الرياضيات والعلوم في الدول العربية (وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠٠٦،).

١. مؤشرات التحصيل ضمن دراسة التقويم الوطني ٢٠٠٤/٢٠٠٥

قامت وزارة التربية والتعليم العالي بدارسة مستوى التحصيل من خلال إجراء دراسة التقويم الوطني للصف الرابع الأساسي في اللغة العربية والرياضيات في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ويمكن تلخيص نتائجها كما في الجداول اللاحقة:

الجدول ٥. مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لطلبة فلسطين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥

المبحث	متوسط التحصيل	الانحراف المعياري	المدى	الوسيط	نسبة النجاح
اللغة العربية	٥٣,٧	٢٧,٥	٩٩	٥٩,٥	%٥٨,٦
الرياضيات	٢٦	١٧,٤	٩٤,٤	٢٢,٩	%١١

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني ٢٠٠٤/٢٠٠٥

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن نسبة النجاح في كل من الرياضيات واللغة العربية متدنية بالرغم من الجهود التي تبذل لتطوير نوعية التعلم، وقد أثارت هذه النتائج العديد من الأسئلة من قبل التربويين الفلسطينيين، هل تعزى هذه النتائج المتدنية للظروف الأمنية الصعبة التي مرت بها المنطقة خلال السنوات الخمس الأخيرة؟ أم أنها مرتبطة بالمنهاج الفلسطيني الجديد وإشكالات تطبيقه ومحتواه؟ أم تعزى لنوعية معلمين وطرائق تدريسهم داخل غرفة الصف؟

الجدول ٦. مؤشرات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لطلبة فلسطين حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥

المبحث	الجنس	متوسط التحصيل	نسبة النجاح %
اللغة العربية	ذكور	٥٠,٢	٥٣,٤
	إناث	٥٨	٦٤,٨
الرياضيات	ذكور	٢٤,٤	١٠,١
	إناث	٢٧,٩	١١,٨

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني ٢٠٠٤/٢٠٠٥

يلاحظ من جدول رقم (٦) أن كل من متوسط التحصيل ونسب النجاح في كل من الرياضيات واللغة العربية لدى الإناث اعلى منه لدى الذكور، وهذا يعني انه لا يوجد تمييز لصالح الذكور، وعلى السلطات التربوية النظر الى مشكلة التحصيل لدى الذكور والاناث بجدية مع التركيز على مدارس الذكور، ومحاولة البحث في العوامل التي تحدث فروقا في التحصيل بين الذكور والإناث، لوضع السياسات التربوية التي تسهم في رفع تحصيل الطلبة الذكور، كما يجب العمل على وضع البرامج العلاجية لضمان تحسين نوعية التعليم لدى الجنسين.

الجدول ٧. مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لطلبة فلسطين حسب السلطة المشرفة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥

السلطة المشرفة	متوسط التحصيل		نسبة النجاح %	
	اللغة العربية	الرياضيات	اللغة العربية	الرياضيات
الحكومة	٥١,٩	٢٤,٨	٥٦,٢	١٠,٠
الوكالة	٥٤,١	٢٦,٣	٥٨,٦	١٠,٣
الخاصة	٦٩,٨	٣٦,٢	٨٢,٤	٢٢,٣

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني ٢٠٠٤/٢٠٠٥

يلاحظ من جدول رقم (٧) أن أعلى متوسط نجاح ونسب نجاح في كل من اللغة العربية والرياضيات كان في المدارس الخاصة يليه مدارس الوكالة، في حين كانت نتيجة المدارس الحكومية هي الأدنى، مع أن جميع المدارس الفلسطينية تستخدم المنهاج نفسه، وهذا يستوجب من وزارة التربية الفلسطينية تحديد أسباب الفروقات والاستفادة من تجربة المدارس الخاصة والوكالة في هذا المجال.

الجدول ٨. متوسطات تحصيل الطلبة ونسب نجاحهم في اللغة العربية والرياضيات تبعًا لمتغير المنطقة الجغرافية للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥

المنطقة الجغرافية	متوسط التحصيل		نسبة النجاح (%)	
	اللغة العربية	الرياضيات	اللغة العربية	الرياضيات
الضفة الغربية	٥٦,٨	٢٧,٠	٦٣,٨	١٢,١
قطاع غزة	٤٩,٥	٢٤,٦	٥١,٦	٩,٢

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني ٢٠٠٤/٢٠٠٥

يظهر من جدول رقم (٨) إن مستوى التحصيل في غزة اقل منه في الضفة، بما يعادل ٧,٣ علامة في اللغة العربية و٣ علامات في الرياضيات، وهذا يستدعى إعطاء أهمية لمنطقة غزة في برامج الخطط الخمسية التفيذية السنوية وخطط التعليم للجميع (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٦) .

٢. مؤشرات التحصيل ضمن الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS 2003:

شاركت دولة فلسطين في هذه الدراسة بعينة ممثلة من طلبة الصف الثامن، حيث بلغ لمتوسط الدولي للتحصيل في الرياضيات (٤٦٧) علامة، في حين بلغ متوسط تحصيل طلبة فلسطين (٣٩٠) علامة، أي بفارق (٧٧) علامة معيارية عن المتوسط الدولي. وجاءت سنغافورة في المرتبة الأولى في السياق الدولي في التحصيل بمتوسط تحصيل (٦٠٥) علامة، أما الدولة الأدنى أداءً فكانت جنوب إفريقيا بمتوسط تحصيل (٢٦٤) علامة، وكان تحصيل ٢٧ دولة أعلى من المتوسط الدولي للتحصيل، في حين كان تحصيل (٢٠) دولة أدنى من المتوسط الدولي للتحصيل، وكان أداء جميع الدول العربية التي شاركت في الدراسة أقل من المتوسط الدولي.

الجدول ٩. تحصيل الطلبة في الرياضيات في الدراسة الدولية تبعاً لمتغير الجنس للعام ٢٠٠٣

الجنس	المتوسط الوطني	الترتيب (عالمياً)	*المتوسط الدولي*
ذكور	٣٨٦	٤٤	٤٦٦
إناث	٣٩٤	٤١	٤٦٧

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني للعام ٢٠٠٣

يبين جدول رقم (٩) أن تحصيل الإناث في فلسطين كان أعلى من تحصيل الذكور وبفارق ثمانية علامات، إلا أن هذا الفارق لم يكن دالاً إحصائياً، علما أنه وفي المتوسط الدولي لم يختلف أداء الذكور عن أداء الإناث إلا بفارق علامة واحدة. وبمقارنة متوسط تحصيل الذكور في فلسطين مع متوسط التحصيل الدولي للذكور يتضح أن الفرق في متوسط التحصيل هو ٨٠ علامة، في حين أن الفرق في متوسط تحصيل الإناث قي فلسطين مع

نظرائهن في المستوى الدولي كان ٧٣ علامة. وقد كان الوضع في العديد من الدول العربية مختلفاً عن الحالة الفلسطينية إذ يلاحظ أن هناك فروقا كبيرة ودالّة إحصائيا لصالح الإناث في كل من الأردن والبحرين، ولصالح الذكور في كل من المغرب وتونس ولبنان.

الجدول ١٠. متوسطات تحصيل الطلبة في الرياضيات وفق متغير جهة الإشراف

جهة الإشراف	المدارس الحكومية	مدارس الوكالة	المدارس الخاصة
متوسط التحصيل	٣٨٠	٤٠٤	٤٤٢

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني للعام ٢٠٠٣

يظهر من جدول رقم(١٠) تفاوتا ملحوظا في تحصيل الطلبة وفقا لجهة الإشراف، حيث يزيد الفرق بين تحصيل الطلبة في المدارس الخاصة وزملائهم في المدارس الحكومية عن ٦٠ علامة، وهذا فرق كبير يستوجب التفكير ملياً في أسبابه، مع ملاحظة أن جميع الطلبة في المدارس الفلسطينية في الصف الثامن – بغض النظر عن جهة الإشراف – يتعلمون وفقا لمنهاج واحد، وبالنظر إلى تحصيل الطلبة في مدارس الوكالة يتبين أن تحصيل طلبتها يقع ما بين تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية وتحصيلهم في المدارس الخاصة حيث يزيد تحصيل طلبة مدارس الوكالة بمقدار ٢٤ علامة عن تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية، ويقل بمقدار ٣٨ علامة عن تحصيل الطلبة في المدارس الخاصة(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٦).

٣. مؤشرات التحصيل في العلوم ضمن الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS 2003:

بلغ متوسط تحصيل طلبة فلسطين في اختبار العلوم (٤٣٥) علامة واحتلت به المرتبة الخامسة والثلاثين من بين الدول المشاركة والبالغ عددها (٤٦) دولة، وبلغ متوسط التحصيل الدولي لجميع الدول المشاركة (٤٧٤)، وبذلك يكون متوسط تحصيل طلبة فلسطين أقل من المتوسط الدولي بحوالي (٣٩) علامة معيارية. كما أن متوسط تحصيل طلبة فلسطين أقل

بمقدار (١٤٣) علامة معيارية عن أعلى دولة (سنغافورة)، بينما زاد بمقدار (١٩١) علامة معيارية عن أدنى دولة (جنوب أفريقيا).

الجدول ١١. متوسطات تحصيل الطلبة في العلوم وفق متغير الجنس ضمن دراسة TIMSS 2003

الجنس	النسبة المئوية للطلبة	متوسط التحصيل الوطني	متوسط التحصيل الدولي
ذكور	٤٥	٤٢٨	٤٧٧
إناث	٥٥	٤٤١	٤٧١

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني للعام ٢٠٠٣

بالنظر إلى جدول رقم (١١) يتبين أن المتوسط الحسابي الوطني للإناث أعلى من المتوسط الحسابي للذكور وبفارق (١٢) علامة معيارية، ولدى مقارنة هذين المتوسطين إحصائياً ظهر أن الفرق بين متوسط أداء الإناث والذكور ذو دلالة إحصائية لصالح الإناث. كما يتضح أن المتوسط الوطني للذكور يقل عن المتوسط الدولي للذكور بفارق (٤٩) علامة معيارية، ويتضح كذلك أن المتوسط الوطني للإناث يقل عن المتوسط الدولي بفارق (٣٠) علامة معيارية، حيث حصل طلبة فلسطين الذكور على المرتبة (٣٣) بين طلبة الدول المشاركة الذكور، بينما حصلت طالبات فلسطين على المرتبة (٣٦) بين طالبات الدول المشاركة في الدراسة.

جدول ١٢. متوسطات تحصيل طلبة فلسطين في العلوم وفق جهة الإشراف ضمن دراسة TIMSS 2003

مدارس الحكومة	مدارس الوكالة	المدارس الخاصة
٤٢٧	٤٤٤	٤٩١

المصدر: تقارير مركز القياس والتقويم حول دراسة التحصيل الوطني للعام ٢٠٠٣

يتضح من نتائج جدول رقم (١٢) أن تحصيل طلبة المدارس الخاصة كان أفضل، تلاه تحصيل طلبة مدارس الوكالة، ثم طلبة مدارس الحكومة. وبلغ الفرق بين متوسطي تحصيل

طلبة المدارس الخاصة وطلبة مدارس الوكالة (٤٧) علامة معيارية، بينما بلغ الفرق بين متوسطي تحصيل طلبة المدارس الخاصة وتحصيل طلبة مدارس الحكومة (٦٤) علامة معيارية، وبلغ الفرق بين متوسطي تحصيل طلبة مدارس الوكالة وطلبة مدارس الحكومة (١٧) علامة معيارية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٦).

١ . ٣. تحصيل الطلبة وفق مستويات الإتقان في الرياضيات في دراسة TIMSS 2003:

حددت الدراسة الدولية أربع مستويات يتم فيها تصنيف الطلبة حسب علاماتهم، وهــذه المستويات هي:

١. مستوى التحصيل المتقدم٦٢٥- Advanced International Benchmarks ويتــضمن الطلبة الذين حصلوا على علامة ٦٢٥ فأعلى في الدراسة الدولية.
٢. مستوى التحصيل العالي٥٥٠- High International Benchmarks ويتضمن الطلبــة الذين حصلوا على علامة ٥٥٠ فأعلى في الدراسة الدولية.
٣. مــستوى التحــصيل المتوســط 475- Intermediate International Benchmark ويتضمن الطلبة الذين حصلوا على علامة ٤٧٥ فأعلى في الدراسة الدولية.
٤. مستوى التحصيل المنخفض 400- Low International Benchmark ويتضمن الطلبة الذين حصلوا على علامة ٤٠٠ فأعلى في الدراسة الدولية.

ويوضح كل مستوى وصفا عاما للمعارف والمهارات التي اكتسبها الطلبة وما الــذي يستطيع الطلبة فعله في هذا المستوى، حيث يتصف الطلبة في المستوى المتقدم بمقدرتهم على استخدام المفاهيم الجبرية والهندسية المعقدة والعلاقات، في حين يمتلك الطلبة فــي المــستوى المنخفض بعض المعارف الرياضية الأساسية.

وبلغت نسبة الطلبة الذين حصلوا على علامة ٦٢٥ فأعلى في الدراســة الدوليــة (أي وصلوا إلى المستوى المتقدم) صفرا في كل من فلــسطين والبحــرين وتــونس والــسعودية والمغرب، في حين تمكن ١% من الطلبة في كل من مصر ولبنان من الوصــول إلــى هــذه العلامة.

أما نسبة الطلبة الذين وصلوا إلى المستوى العالي أي الحصول على علامة ٥٥٠ فأعلى في الدراسة الدولية فهي ٤% من طلبة فلسطين المشاركين في الدراسة مقابل ٨% للطلبة في الأردن، و٢٣% من الطلبة في المستوى الدولي.

وبلغت نسبة الطلبة في المستوى المتوسط، أي الذين حصلوا على علامة ٤٧٥ فأعلى في الدراسة الدولية ١٩% من طلبة فلسطين المشاركين في الدراسة و٣٠% من طلبة الأردن المشاركين في الدراسة، و٤٩% من الطلبة في المستوى الدولي.

أما في المستوى المنخفض أي الطلبة الذين استطاعوا الحصول على علامة ٤٠٠ فأعلى فكانت نسبتهم ٤٦% في فلسطين و٦٠% في الأردن و٧٤% في المستوى الدولي.

يعني وصول ٤٦% من طلبة فلسطين الى المستوى المنخفض ان هناك ٥٤% من الطلبة لم يبلغوا هذا المستوى الذي يتضمن حصولهم على المعارف الرياضية الاساسية، علما ان التحدي الذي يواجه مختلف الانظمة التربوية يتمثل في مقدرتها على ايصال معظم الطلبة الى مستوى التحصيل المنخفض الذي يضمن امتلاكهم الحد الادنى من المهارات العلمية الاساسية وبذلك تكون هذه الانظمة قد ضمنت فعليا حق التعليم للجميع لكل طالب (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ أ).

٢ .٣. تحصيل الطلبة وفق مستويات الإتقان في العلوم في دراسة TIMSS 2003:

كانت مؤشرات تحصيل طلبة الدول العربية المشاركة في الدراسة أقل من المتوسط الدولي، حيث لم تتجاوز نسبة الطلبة في مستوى التحصيل المرتفع ٣% (في الأردن) في حين كانت هذه النسبة ١% لطلبة فلسطين ومصر، أما باقي الدول العربية فلم تتجاوز النسبة المئوية لطلبتها في هذا المستوى ٠,٥%. وبالنسبة للمستوى العالي فقد وصل ١٠ % من طلبة فلسطين هذا المستوى، وهذه نسبة أفضل من معظم الدول العربية باستثناء الأردن، أما نسبة طلبة فلسطين الذين يمثلون المستوى المتوسط للأداء فلم تتجاوز ٣٦%وهي نسبة أقل من المتوسط الدولي بينما جاءت نسبة طلبة الأردن حول المتوسط الدولي. كما تبين أن نسبة طلبة فلسطين الذين يمثلون الحد الأدنى المقبول للأداء هو٦٦%، أما الباقي أي (٣٤%) من الطلبة عجزوا عن الوصول إلى أي من المستويات الأربعة، أي أنهم لا يمتلكون الحد الأدنى من المهارات العلمية وفق المقياس الدولي (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٦). وفي هذا

السياق اعتبر البنك الدولي(٢٠٠٦) بأن مشاركة طلبة فلسطين في الامتحانات العالمية(امتحانات عالمية المستوى في مجالي الرياضيات والعلوم) وتحصيلهم درجات أعلى من المعدل لدول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا انجازاً مهماً يسجل لصالح التعليم الفلسطيني، وكذلك أشار البنك الدولي (٢٠٠٦) في هذا السياق إلى أن التوسع السريع في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي مع الأخذ بعين الاعتبار تأثيرات الصراع السياسي المستمر إلى وجود إنطباع عن مؤشرات هبوط في جودة التعليم في فلسطين، لذلك فقد وصل النظام التربوي الفلسطيني إلى نقطة تحول تعتبر حرجة وتستدعي التوسع السريع وتركز أيضاً على تحسين الجودة، وطرحت ديانا (Diana (1998 مجموعة من الأسئلة المهمة التي يفترض بصانعي السياسات التربوية أخذها بعين الاعتبار عند مشاركتهم بأية اختبارات محلية أو دولية لها علاقة بالتحصيل الدراسي، ومن ضمن هذه الأسئلة هل تتوفر المصادر الملائمة من قبل الهيئة التعليمية من أجل توفير المساعدة التقنية والمهنية للهيئات التي قد تحتاجها؟،هل هذه المبادرات ممتدة على فترة زمانية كافية للحصول على تغذية راجعة؟، هل ترتبط هذه المبادرات بمنهاج متخصص ومعايير محددة وقابلة للقياس؟

الرؤى والغايات المستقبلية في التعليم الفلسطيني

حظي موضوع الرؤى والغايات المستقبلية بإهتمام واسع لدى المهتمين والعاملين في موضوع التربية والتعليم الفلسطيني، نظراً لحساسية الموضوع خاصة في ظل الأوضاع الإستثنائية التي يعيشها الشعب الفلسطيني.

اولا: الرؤى المستقبلية في التعليم الفلسطيني

أخذت هذه الرؤى بعين الاعتبار بيئة المجتمع الفلسطيني الاقتصادية والاجتماعية وإدماج كافة الشركاء في العملية التربوية من خلال إشراكهم في عملية التخطيط، ومراعاة الظروف الإقليمية والدولية، اعتماداً على أن التعليم والتطوير حق إنساني للجميع، فالتعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني، ويساهم في بناء الدولة الفلسطينية، وفي مواجهة التحديات والظروف والأزمات الطارئة، ويرسخ القيم والمبادئ الديمقراطية، وهو رافد للتنمية الشاملة، ويواكب التطور التكنولوجي و العلمي ويستفيد منه، ويتمركز حول الطالب ويبني شخصيته المتكاملة وينمي إبداعه ويرعى مقدراته الخاصة، ويعزز مكانة المعلم المهنية و الاجتماعية، ويعزز المشاركة المجتمعية في المسؤولية عن

التعليم(جامعات، مؤسسات أهلية، مؤسسات رسمية.. الخ) (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ أ).

ولتحقيق هذه الرؤى فقد وضعت الخطة الخمسية الثانية (٢٠٠٧-٢٠١١) نصب عينيها تلبية الخطة لكامل احتياجات إعادة البناء والتطوير مع الأخذ بالاعتبار الظروف الطارئة، وضرورة تكامل الخطة التربوية مع خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية وخطة التعليم للجميع. مع مراعاة تطوير سيناريوهات بديلة في حالة استمرار ممارسات الاحتلال ووضع آلية لإلزام الدول المانحة ببرامج الخطة وأهدافها للحد من عزوف بعض الممولين عن التمويل بسبب الأحداث السياسية، كما عملت الخطة على تطوير آليات التنفيذ والمتابعة والتقويم اللازمة والعمل على تكامل الخطط السنوية للوزارة في ميزانيتها لتواكب بنود الخطة الخمسية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧ ب).

ثانيا: السياسات التربوية العامة

تم التطرق للسياسات المرتبطة بالإلتحاق بالمدرسة، وبنوعية التعليم، والسياسات الجاري اقرارها وبنائها، وسياسات التعليم والتدريب المهني.

١. السياسات المرتبطة بالالتحاق بالمدرسة

تم اعتماد سن ٥ سنوات و٧ شهور وأسبوع أي مواليد ٧ شباط للقبول للصف الأول الأساسي للمدارس الحكومية والوكالة، بينما اعتمد سن ٥ سنوات و٥ شهور وأسبوعين أي مواليد ١٤ نيسان للمدارس الخاصة، كما تقرر أن لا يكون هناك رسوب في الصفوف (١-٣)، والبدء برفع نسبة الرسوب للصفوف (٤-١٠) تدريجياً من ٥% إلى ١٠% بدءاً بالسنة الثانية للخطة الخمسية الثانية مع الحرص على أن لا تزيد نسبة التسرب عن ١%، وتبني سياسة تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم، والعمل على زيادة معدل الالتحاق الإجمالي في الصف الأول الأساسي ليصل إلى ١٠٠% مع نهاية الخطة، واعتماد زيادة معدل الالتحاق الإجمالي في المرحلة الأساسية، والتوجه لزيادة معدل الالتحاق الإجمالي في المرحلة الثانوية، وزيادة الكفاءة الداخلية للنظام التربوي عبر الحرص على أن لا تزيد نسبة التسرب عن ١%، وزيادة معدل البقاء في المرحلة الأساسية، وزيادة معدل الانتقال من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية، ودمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، واعتماد

نظام لتوفير مدرسة أساسية لكل تجمع سكاني مع مراعاة ظروف التجمع (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ ب)، وبما أن الأبنية والمرافق المدرسية تشكل القاعدة المادية المحسوسة للعملية التربوية، وبما أن المدرسة بحق هي البيت الثاني للتلميذ، فقد دعا ريحان (٢٠٠٢) إلى تغيير وضع المدارس الفلسطينية جذرياً فأبنية المدارس الحالية بدهاليزها الطويلة وغرفها وألوانها المتطابقة وأثاثها غير المريح وساحاتها المهملة، أشبه ما تكون بالسجون، وحسب رأيه يمكن تغيير الوضع حتى في المباني القديمة بوسائل تجميلية مختلفة، منها دهان الغرف بألوان جذابة متنوعة خاصة للصفوف الدنيا، وزراعة الأشجار والنباتات دائمة الخضرة في الساحات واستعمال أثاث أفضل عند استبدال الأثاث الموجود حاليا،لأن مثل هذه الوسائل تحسن من وضع المدارس القائمة، وهي تتطلب الوعي والاهتمام أكثر مما تتطلب الأموال، أما فيما يختص بالمدارس الجديدة فانه من المهم دراسة تصاميمها معمارياً واجتماعياً إضافة إلى النظر إليها من الناحية الجماليةً.

٢. السياسات التربوية المرتبطة بنوعية التعلم:

تم اعتماد معايير لجودة التعليم في المنظومة التربوية، وإقرار تطوير دوري للمناهج بما يتماشى مع الخطط الاستراتيجية للوزارة، والتوجه لحوسبة المناهج التعليمية بما ينسجم مع مبادرة التعليم الإلكتروني، والتوجه نحو الحد من العنف في المدارس، وتبني سياسة لتقييم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (موهوب، معاق، متفوق)، واعتماد سياسة الدمج للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير محددة ومناسبة، وإقرار نظام إشراف مهني في الإرشاد والتربية الخاصة، والتوسع في توفير الخدمات والمصادر المساندة للإرشاد والتربية الخاصة، واعتماد أنظمة تحويل للطلبة من المدارس الى مؤسسات متخصصة وفق معايير محددة (موهوب، معاق، حالة صحية، حالة نفسية...الخ)، والتوجه لتقديم خدمات تغذوية وصحية مناسبة، واعتماد نظام للإشراف الصحي على المدارس، وتسهيل استخدام مرافق المدرسة للأنشطة الصحية والبيئية بعد انتهاء الدوام المدرسي وفق معايير محددة، وتأهيل البيئة المدرسية والمرافق الصحية في المدرسة، وإقرار سياسات حديثة لامتحانات الثانوية العامة تراعي المناهج الفلسطينية، واعتماد سياسة محددة لاختبارات التحصيل المدرسية بما يتواءم مع متطلبات المنهاج الفلسطيني، وإقرار نظام يضمن تفعيل الغرف التخصصية (مكتبة، مختبرات بأنواعها)، خفض الاكتظاظ في الشعب الصفية (معدل طالب / شعبة) من٣٤,٠ الى

٣٢,٠، واعتماد برامج علاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ ب).

ففي مجتمع مثل المجتمع الفلسطيني لا يتجاوز عدد سكانه بضعة ملايين يجب أن يسعى المجتمع إلى تعليم ذي جودة إذا ما أراد البقاء والتمايز بين الدول المجاورة لا سيما وأن فلسطين دولة لا نفط ولا موارد طبيعية فيها، وكل ما يمكنهم إستثماره هو تحسين جودة التعليم للنهوض بالانسان والمجتمع (Awartani,2003).يعتقد Alzaroo& Hunt (2003) أن جهود إصلاح التعليم الفلسطيني ركزت على المستوى الظاهر(المباني،المدارس،التعينات) وهذه على أهميتها إلا أنها لن تفي بالغرض، إذا لم يصاحبها إستثمار على المستوى البشري أي الانسان ونظمه ومعرفته وثقافته، فالأفراد هم الحل وليسوا المشكلة، وتحت الظروف الحالية حيث لا يمتلك الفلسطينيون السيطرة على مصادرهم الطبيعية، ويحصلون فقط على قروض تكاد لا تكفيهم للبقاء من البنك الدولي، لايبقى للفلسطينيين كما يقول فاشة (1995) Fasheh إلا الأستثمار في المستتر المخفي اي الكنز البشري والكنز الثقافي، إذا ما أرادوا أن يبنوا مجتمع التعلم حيث يكون المتعلم منتجاً مبدعاً وليس مستقبلاً فقط، مجتمع يطور بيئة المؤسسات ومقدرات الأفراد.

٣. السياسات التي يجري العمل على بنائها و اقرارها:

سياسة للحد من العنف في المدارس، وسياسة التغذية في المقاصف المدرسية، وتعيين موظف صحة مدرسية لكل ١٠ مدارس، وبناء نظام للمعلومات الصحية، بناء نظام لتحويل الحالات الصحية من الطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، الخطة الخمسية الثانية،٢٠٠٧).

٤. سياسات التعليم والتدريب المهني الثانوي:

١ .٤. السياسات العامة:

يحتاج التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين إلى عملية تطوير شاملة تمكنه من تحقيق الأهداف المرجوة، فقد قامت الجهات المعنية ببلورة خطة وطنية شاملة تهدف إلى تطوير نظام تدريب مهني وتقني في فلسطين بحيث يكون هذا النظام كفؤاً وقادراً على

الاستمرار بقدراته الذاتية وقادراً على الوفاء بالتزاماته العامة تجاه المجتمع الفلسطيني، وقد تم وضع عدد من السياسات التي تمكن من الوصول إلى الأهداف المنشودة ومن هذه السياسات

معالجة المثالب في قطاع التعليم والتدريب المهني والتقني وتحقيق التوازن المقبول بين التعليم الأكاديمي والمهني والتقني عن طريق تطوير التعليم العالي، ومؤسسات التدريب المهني والتقني وجسر الفجوة مع سوق العمل بحيث تلبي مخرجات التعليم سوق العمل الفعلية وإدخال برامج جديدة ومناهج تعكس احتياجات سوق العمل متنوعة المجالات ومتعددة المستويات، والعمل على إيجاد صلة وثيقة بين مؤسسات التعليم المهني والتقني ومؤسسات العمل عن طريق مشاركة مؤسسات العمل مشاركة مباشرة في تحديد أهداف ووسائط وبرامج وإدارة ومتابعة وتقويم التعليم والتدريب المهني والتقني، ومتابعة توظيف الخريجين والخريجات، وتطوير نظام تمويل يعتمد على تنويع مصادر التمويل بما يحقق استدامة النظام وتشجيع الاستثمار في الوسائل التقنية المعاصرة ودعم آليات العمل الإداري في النظام، وأن يشتمل التعليم الثانوي الأكاديمي على برامج جديدة ذات طابع مهني لبناء كوادر فنية تمكنها من دعم احتياجات القطاعات المهنية من الأفراد المؤهلين، وتطوير المناهج التعليمية والتدريبية وتطوير برامج تأهيل معلمي ومعلمات التعليم التقني والمهني وتشجيع الملتحقين بها ووضع الحوافز اللازمة لهم مع التأكيد على حسن التأهيل والتدريب وفق مقتضيات العصر ونمو التقنيات الحديثة، بناء مراكز البحث العلمي في مجال التعليم التقني والمهني لرفد صانعي القرار بالمعلومات في هذا المجال ودراسة إمكانية إقامة جامعة تكنولوجية تتبع للقطاع الخاص، ومشاركة مؤسسات العمل في بعض برامج التعليم التقني والمهني وخاصة مؤسسات الإنتاج والتسويق السياحي ومؤسسات المصارف وغيرها، وإنشاء برامج التعليم التقني والمهني للنساء وتعدد اختصاصاتها، وتطوير المباني الموجودة حالياً وإضافة مباني جديدة وتوفير الأجهزة، وتطوير إطار التشريعات والأنظمة التي تكفل تحقيق الأهداف والمعدات في التخصصات المختلفة وتحديث القائمة منها (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٧ أ).

٢ .٤. السياسات الخاصة المتعلقة بربط التعليم والتدريب المهني الثانوي بميدان الإنتاج

تنطلق إستراتيجية التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين من مقولة أن أي تعليم جيد هو التعليم الذي يكون منتجاً وهو لا يكون منتجاً إلا في بيئة منتجة، حيث أن التعليم المهني والتقني أكثر التصاقاً بمواقع الإنتاج، بما يستلزم توفير قنوات اتصال مع أصحاب

العمل وتعديل المناهج بشكل مستمر لتواكب حاجات العمل وكذلك التطوير المستمر لهيئات التدريب والتخطيط، والعمل على إنشاء مؤسسات التدريب في المناطق مثل المناطق الصناعية والمزارع والمناطق السياحية.

إن من أبرز الوسائل لاستجابة التعليم التقني والمهني لاحتياجات ميادين الإنتاج هو العمل على أن تقوم المؤسسات المعنية بهذا النوع من التعليم بتطوير خبرات تخصصية تحتاجها أسواق العمل وهذا يتطلب وجود جاهزية لدى مؤسسات التعليم للاستجابة السريعة لفرص التوظيف المتغيرة وتطوير أساليب التعليم والتدريب.ومن أبرز الوسائل لربط التعليم المهني بميدان الإنتاج كما وردت في وزارة التربية والتعليم العالي(٢٠٠٧ ح):

تقوية سلطة التعليم والتدريب المهني والتقني الوطنية للعمل على تمويل برامج تطوير هيئة التدريس ومراقبة التدريب ونظم المعلومات، وتدريب هيئة التدريس وإعادة تأهيلهم وتوسيع معلوماتهم في مجال المستجدات في العملية الإنتاجية في سوق العمل، ورفع المستوى المعيشي للجهاز التعليمي لجذب المعلمين المؤهلين فنياً والاحتفاظ بهم في وظائفهم، ودراسة الاعتبارات الأسرية التي من شأنها أن تعزز التعليم المهني إذ أن كثيراً من إخفاقات الطلبة الدراسية تعود في جوهرها إلى اعتبارات أسرية مما يتطلب توفير برامج للتوجيه والإرشاد الأسري، وربط التعليم المهني والتقني بمؤسسات التعليم التقليدي كالجامعات والمعاهد وإشراكها في تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم الخطط والبرامج التعليمية بما يحقق التنوع والفعالية للبرامج المهنية، والتدريب الميداني للطلبة في مواقع الإنتاج لمدد مختلفة ودفعهم إلى الممارسة الفعلية للمهنة لتثبيت المهارات والخبرات التي حصلوا عليها ولترسيخ مفاهيم العمل وإكسابهم مهارات علمية ضرورية في مجالات تخصصهم، ونتيجة لتزايد حجم العمالة في المهن الخدمية على حساب المهن الإنتاجية وخاصة في قطاع السياحة والترويج السياحي والفندقة، باعتبار أن فلسطين منطقة جذب سياحي لذا فإن مؤسسات التعليم والتدريب المهني معنية لمواكبة هذه الظاهرة دون إغفال المهن الإنتاجية، وضرورة اهتمام مؤسسات التعليم والتدريب بالمهن الحرفية اليدوية والعمل على تطوير برامجها لمواكبة هذه الأنواع المتعددة من المهن وخاصة الصناعات السياحية، وباعتبار أن فلسطين بلداً زراعياً فمن الضروري تطوير برامج التدريب في الصناعات الغذائية وكذلك تطوير البرامج التدريبية المتعلقة بالزراعة التقليدية إضافة إلى الزراعة الحديثة، والعمل على دمج الدراسة الأكاديمية بالخبرة التطبيقية في أماكن العمل وإكساب الطلبة بالمعرفة بواقع السوق وعالم العمل الحقيقي. وهذا

يتطلب توسيع إطار أهداف التعليم العام غير المهني بحيث يشتمل على أهداف مهنية إلى جانب الأهداف التقليدية مما يسهل على الطلبة الدخول إلى سوق العمل بسهولة ويسر مع مراعاة إمكانية إتاحة فرص حقيقية للطلبة للعمل المنتج ضمن المنهاج الدراسي المعتاد. وهذا ينطبق مع ما ورد عند السويدي (٢٠٠٠) من أنه من الضروري اتخاذ الاجراءات المناسبة لربط التعليم بسوق العمل، وإزالة العقبات التي تعترض دخول المواطنين إلى هذا السوق، مع الاهتمام برفع إنتاجية القوى العاملة وكفاءتها.

أشارت دراسة أجراها البنك الدولي(٢٠٠٦) إلى حقيقة أن التعليم المهني ليس بخيار حقيقي لطلبة المرحلة الثانوية، حيث وصلت حصته من نسبة الالتحاق إلى ٣% في عام ٢٠٠٥، لذلك فإن عملية إصلاح التعليم التقني يجب أن يكون هدفاً للأعوام الخمسة القادمة، ويتفق مع هذا التوجه هنتنجتون و كادوش(Huntington& Chadwich(1999 بقولهما لم يسع الفلسطينيون للحصول على تعليم تقني ومهني لأنهم يعتبرون مثل هذا التعليم أدنى مستوى من التعليم الأكاديمي، فهو يقدم فقط للطلبة ضعاف المستوى الذين لا يستطيعون مواصلة تعليمهم الأكاديمي، وحال التعليم المهني في فلسطين ينسحب على معظم الدول النامية، فمن أهم المشاكل التي يعاني منها جهاز التعليم في المغرب هو ضعف التعليم المهني، ويتمثل هذا الضعف في قلة عدد المدارس الصناعية والمهنية، وكذلك القيمة الاجتماعية المتدنية التي توليها شرائح المجتمع المختلفة لمثل هذا التعليم، فعدد هذه المدارس لا يتجاوز عدد أصابع اليدين في كل أنحاء المغرب (Diyen,2004)، وحتى في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر متطورة على هذا الصعيد إلا أنها واجهت وحسب جونسون وآخرين (٢٠٠٢) Johnson let al ومنذ أواسط الثمانينيات من القرن الماضي تحديات عديدة ومن ضمنها عدم كفاءة برامج التعليم الحكومي المهنية وخاصة فشل المدارس في إعداد الطلبة لسوق العمل، تحدث المغربي (٢٠٠٠) عن أسباب تدني عدد الخريجين من التعليم المهني في دولة الامارات وهي أسباب مشابهة للواقع الفلسطيني ومن أهمها التمييز بين التعليم المهني والتعليم العام على مستوى المدرسة والجامعة والذي نتجت عنه نظرة تعتبر التعليم المهني أقل مكانة من التعليم العام، وكذلك النظرة الدونية الراسخة لدى المجتمع تجاه التعليم المهني والذي ينظر إليه باعتباره موصلاً بصفة رئيسية إلى العمل اليدوي، وعدم وجود حوافز تشجع الطلبة على الالتحاق بالتعليم المهني، وعدم كفاية التخصصات المهنية المتوافرة في مستوى التعليم العالي، في المقابل سعت إسرائيل إلى إيجاد ترابط مستمر بين التعليم وسوق العمل وسد احتياجاته من

القوى العاملة المدربة، حيث أسهمت هذه الفلسفة في تأصيل فكرة الإرتباط بالأرض، خاصة وأن المشروع الصهيوني قائم على أيدولوجية بعث الإحياء من جديد للأمة اليهودية في أرض الميعاد، بإعتبار أن الإيمان بهذه الأيديولوجية هو أساس توحد الشعب اليهودي، وقد تم استثمار هذه الأيديولوجية لدفع حركة هجرة اليهود إلى إسرائيل خاصة وأن الكثير منهم يمتلك المقدرات العلمية، فكانوا ولا زالوا عاملاً في دينامية دولة إسرائيل.

رؤية جديدة للتربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين

تستقي المبادئ العامة للتربية والتعليم جذورها من وثيقة إعلان الاستقلال عام ١٩٨٨، ومن الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني وتاريخه وحاضره وتطلعاته تجاه المستقبل في بناء دولته المستقلة على ترابه الوطني وعاصمتها القدس الشريف، حيث تمثل استراتيجية التربية الفلسطينية طويلة المدى إطاراً عاما لها، مع الأخذ بعين الاعتبار استراتيجية التنمية الفلسطينية، والطاقات الكامنة في المجتمع الفلسطيني والتغيرات العاصفة التي يشهدها العالم نتيجة لثورة المعلومات، والعولمة التي تزداد اتساعا يوما بعد يوم،

فالتربية الفلسطينية مدعوة في القرن الحادي والعشرين لإعادة الاعتبار للفرد، حيث أن الفرد الفلسطيني هو الذي سيبني دولته، وهو الذي يبدع الأعمال ويغير نفسه ويطورها بالعلم والثقافة تمهيداً لتغيير الوضع الاجتماعي الذي ينتسب إليه، يتفق مع هذا التوجه ديفيز (٢٠٠٠،ب) حين قال إن النظم التربوية التي تنجح جهودها في توفير المساواة والتأكيد على الفردية والانسانية سوف تكون عونا لها في مواجهة مثل هذه التحديات المقبلة وغيرها.

لكن التربية الفلسطينية مدعوة إلى الابتعاد قدر الإمكان عن التسييس، أو إخضاعها إلى الأيديولوجيات السياسية والاجتماعية للأحزاب الحاكمة، مع تحفيز الاستعداد لدى الأجيال بتسوية النزاعات مع الآخر في ظل احترام التعددية والتفاهم، وهذا يتفق مع ما ورد عند عبد الحق (٢٠٠١) بأنه لا بد من خدمة التربية ورعايتها والمحافظة عليها وعدم إقحامها في عالم السياسة إلا من أجل عرض وجهة نظرها المهنية، كذلك فإن التربية الفلسطينية مدعوة إلى التركيز على التعلم للمعرفة وتعليم الأجيال القادمة على اتخاذ مواقف واعية وعقلانية وواضحة من المشاكل التي تواجههم، سواء كانت طبيعية أم إنسانية، وتدريبهم على المحاكمة العقلية، حيث أن المعرفة الحديثة هي بذاتها قوة وأن القوة الحديثة هي نوع من أنواع المعرفة، وبعبارة أخرى لا نستطيع مواجهة العالم بثقافة منقوصة لا تعتمد المعرفة العلمية

أساساً لها، فالثقافة اللفظية والثقافة التاريخية التي تعتمد متغير العاطفة فقط لم تعد قادرة في التنافس الذي يشهده العالم الحديث، فالتطور الحضاري يتمثل في كفاح الإنسان إلى الارتقاء بنفسه وبثقافته إلى مستوى أرحب من المعرفة، وهذا يعني أن المناهج الفلسطينية يجب أن تظل عرضة للمحاكمة والمراجعة باستمرار والمقارنة المتبصرة مع مناهج الأمم الأخرى المتقدمة علمياً وتكنولوجياً، وكما أن التربية الفلسطينية مدعوة لأن تجعل التعلم للمعرفة ، ومدعوة أيضاً أن تجعل التعلم للعمل، لا للحصول على تأهيل مهني فحسب ، وإنما أيضاً لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لمواجهة مواقف عديدة، وللعمل الجماعي، وكذلك التعلم للعمل في إطار التجارب الاجتماعية المختلفة، حيث أن القيمة الحقيقية لأي شيء تكمن في العمل الإنساني، لذا فإن المناهج الفلسطينية مدعوة إلى رفع شأن كرامة العمل اليدوي في المدارس ورفع قيمة العمل في المجتمع الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٠ ب).

وفي هذا الصدد يعتقد كل من الحيالي (٢٠٠٤) و كنعان(٢٠٠١) ان التربية المستقبلية التي ينبغي للنظم التربوية العربية ان تأخذ بها وتهتدي بخطاها ان تكون تربية تغييرية تطويرية تجديدية، وان تكون ابداعية لا تربية للذاكرة والمكان، تربية حوارية لا تلقينية، تربية ديمقراطية لا تسلطية، تربية واعية وانفتاحية لا انغلاقية، تربية تقانية لا يدوية فقط، تربية تعاونية لا فردية، تربية تكاملية شمولية نظمية لا تربية جزئية ضيقة، تربية تعتمد على التفكير العلمي والبحث والتخطيط لا تربية سطحية عفوية آنية. تحدث أبو عصبة (٢٠٠٣) في هذا السياق عن تفضيل السياسة التربوية العربية للناحية التحصيلية أكثر من التركيز على الجانب القيمي، لأنه يسهل عليها التعامل مع الجانب التحصيلي أكثر من تعاملها مع الجانب القيمي، وأضاف وطفة (٢٠٠٤) انه من اجل تفادي صدمة المستقبل يجب العمل على بناء نظام تعليم يناسب عصر ما فوق التصنيع، وكذلك البحث عن وسائل وغايات في المستقبل بدلاً من الانكفاء على الماضي، واتفق حسن (٢٠٠٤) ب مع هذا التوجه بدعوته لتطوير التعليم العربي في هذا القرن عبر الاهتمام بتنمية التفكير الناقد، والإبتكاري أو الأبداعي، والمنطقي. تحدث مغربي (٢٠٠٠) عن خصائص التعلم الفعال الملائمة للتعليم المستقبلي ومن ضمنها تنمية التفكير المنهجي النقدي والعقلاني، وتعزيز التحول نحو الإبتكار والإبداع، وتلبية الاحتياجات من القوى العاملة، ووضع منهج مرن ومتجاوب مع التغيير، وتنمية الكفاءات الأساسية، والتعليم المستمر، وتعزيز حس المواطنة، فمصير الأمة العربية معلق على مدى نجاحها في مواجهة التحدي التربوي نتيجة لإنتشار تكنولوجيا المعلومات، وما ستتخذه من خيارات مصيرية إزاء ما تطرحه من إشكاليات تربوية جديدة غير مسبوقة أيضاً،

ومن أجل تطوير أساليب التعليم، ورفع انتاجية المدرسين والطلبة، وزيـادة فاعليـة الإدارات والقيادات التربوية (حامد، ١٩٩٦)، ودعا عبد المقصود (٢٠٠٢) إلى اشتقاق فلسفة تربويـة عربية نابعة من واقع المجتمعات العربية وليست فكراً منقولاً وبحيث تكون قادرة على مواجهة تحديات الفكر التربوي الإسرائيلي، وطرح أسساً عديدة لهذه الفلسفة ومنها التربية مـن أجـل الايمان، والتربية من أجل التضامن، والتأكيد على قيمة العمل، وتضمين برامج التعليم العربي كل ما يساعد على فهم ودراسة الكيان الإسرائيلي من جميع الجوانب، واتخاذ اللغـة العربيـة كأداة تدرس بها علوم العصر، والتربية من أجل ترسيخ الديمقراطية، والتربية من أجل التنمية، والتنسيق بين التعليم واحتياجيات سوق العمل، وتفعيل آليات البحث العلمي العربي، والتأكيـد على إبراز معالم الشخصية العربية كأمر أساسي وضروري من ضروريات البناء الذاتي للأمة العربية، والتحفظ على الدعوى إلى ثقافة السلام في ظل استمرار الاحتلال للأراضي العربية. لباب القول فإن المطلوب هو وضع فلسفة تربوية عربية قادرة على مواجهة مخططات الكيان الصهيوني وذلك في إطار فلسفة تربوية فلسطينية شاملة تشترك فيها المؤسسة التربويـة مـع سواها من المؤسسات التربوية والمجتمعية العربية الأخرى.

إن مهمة التربية الفلسطينية المستقبلية مساعدة الأجيال على فهم أنفـسهم، ومعرفـة أفضل الخيارات المفتوحة أمام مجتمعهم وتنمية الطاقات المبدعة في كل فرد، والمساهمة في تطوير تماسك المجتمع في زمن تزداد فيه العولمة يوماً بعد يوم، فالإنسان الفلسطيني يجب أن يكون محور التربية وغايتها. واضاف حسن(٢٠٠٤،أ) في هذا الصدد إلى أن أي تـراخ فـي أداء رسالة ومؤسسات إنتاج القيم لا يقابله إلا توغل مخطط ومنظم لقيم العولمة ومرجعياتهـا التربوية، فالعولمة لا تقتصر تأثيراتها على توجيه الفكر بل تتعداه الى صناعة الاذواق وبنـاء القيم ودعم انماط السلوك التي يتعارض في كثير منها مع الذوق والقيم وأنماط السلوك العربية الإسلامية، وأشار كنعان(٢٠٠١) إلى أن ظاهرة العولمة التـي تمـس الاقتـصاد والثقافـة والمعلومات وعالمية العلاقات والتطور الهائل لوسائل الاتصالات وتدخل المعلوماتية في حياتنا اليومية تمثل تحدياً وفرصة أمام النظم التربوية، واتفق حجي (٢٠٠٤) مع هذا التوجـه عبـر إبراز التحديات التي تواجه المجتمعات العربية وأنظمتها التعليميـة ومـن أهمهـا العولمـة وتجلياتها، والتقدم العلمي والفني، وثورة المعرفة والمعلومات، والتوجه الديمقراطي، والهيمنة الدولية والصراع العربي الاسرائيلي، وتحدي التنمية، وهجرة العقول أو الأدمغـة البـشرية، والتعاون المحلي والدولي. تتطلب مجمل التحديات السابقة بناء جسر ثقافي يبـدأ بـالاعتراف بشرعية التعدد والتنوع والاختلاف وتعلم الوعي به وإدراكه، مع مراعاة أن تختص وتؤكد كل

ثقافة بما تنطوي عليه من معايير وقيم خاصة بها، وأن تنفتح في الوقت نفسه على الثقافات الأخرى (الحوات، ١٩٩٨). وتحدث ديفيز (٢٠٠٠،أ) في التوجه نفسه قائلاً بما أن من مهام التعليم مساعدة كل مجتمع على أن ينطلق من قاعدته الثقافية والدينية والسياسية المميزة له، فإنه لا بد من تشجيع التلاقح بين المجتمعات، وفي الحقيقة يعد تلاقح الأفكار في التعليم أمراً لا مفر منه في ظل قوى العولمة.

إن التربية الفلسطينية مدعوة لوضع حد للعدوان على حقوق الأطفال غير القابلة للتجزئة، عبر الإعتقاد بحقهم في نمو عقلي واجتماعي يؤهلهم لحياة سوية ومسؤولة، فأخلاقيات التربية الصحيحة لا بد أن تنطلق من الإقرار بأن المجتمع العادل يجب أن يوفر لكل أطفاله فرصاً تعليمية متكافئة، ليس بإعطائهم كلهم الكمية نفسها من التعليم ولا العدد نفسه من السنين المدرسية ، لكن لا بد من التأكد من انهم ينالون بلا استثناء نفس النوعية الجيدة نفسها من التعليم، فجميع الأطفال – عدا ذوي الاحتياجات الخاصة – مؤهلين لتربية كاملة وليس لمجرد التدريب على حرفة من الحرف، وأن ممارسة العدل التربوي يجب أن تبدأ قبل مجيء الطفل إلى المدرسة الأساسية، بمعنى أنه يجب على التربية الفلسطينية ان تنظر اليه على أنه جزء من نظام التعليم العام، حيث إن التعليم قبل المدرسي ما هو إلا حجر الزاوية الذي يمكن أن تقام عليه بنية العدالة التربوية، كذلك يتوجب على التربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين العمل على إيجاد جيل قادر على استخدام المعلومات المتدفقة من مختلف الاتجاهات والوسائل وتحليلها واستخلاص النتائج والعبر منها، لتساعدهم في تطوير معارفهم وحل المشاكل الاجتماعية والاقتصادية التي تواجههم، عن طريق إيجاد جيل فلسطيني محلل للمعلومات وقادر على فهم لغة التكنولوجيا المرمزة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٠ ب).

يضيف صبح وكتاب (١٩٩٣) ان على الفلسطينيين ان يعيدوا تعريف التعليم بشكل يركز على انماط التفكير وليس فقط جمع المعرفة والمعلومات، وعليهم اعادة تثبيت جذورهم الثقافية العميقة والتكلم باللغة الفصحى في التعليم، ولمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين عليهم ان يحسنوا من انظمة التعليم الحالية حتى تكون قادرة على الاستجابة لمتطلبات المرحلة القادمة، فالفلسطينيون يملكون عقولهم وارادتهم للحياة، وعليهم تثقيف وتعليم ابنائهم لاستخدام هذة الموارد بحكمة حتى يتغلبوا على مآسي تاريخهم الحالي، وحتى يعيشوا بكرامة وامن وطمأنينة بعد سنوات الغربة والاحتلال والتضحية والمعاناة التي يعيشوها حتى اللحظة. وأشار

البنك الدولي(٢٠٠٦) إلى تحد مهم على التربية الفلسطينية التعامل معه في هذا القرن الا وهو الانتقال من نمط الانفاق التابع لوزارة التربية والتعليم العالي على البناء والكتب المدرسية ورفع أعداد المعلمين إلى تبني سياسات أكثر تطوراً من أجل تطوير أساليب وممارسات تدريسية وتعليمية، وأساليب مراقبة وتقويم وإدارة الموارد البشرية.

تشترط هذه المهام الجديدة المطلوبة من التربية الفلسطينية توافر بعض الكفايات الأساسية التي يجب أن يحققها التعليم للأجيال القادمة للعيش في العالم المعقد، والتي هي شرط للوجود الفعّال في هذا العالم الجديد والمتجدد من حولنا ومن أهم هذه الكفايات إتقان اللغة العربية، ونمو المقدرات العقلية، وتوسيع فهم الأجيال القادمة بالعالم المحيط بهم، ولبلوغ هذه الغاية لا بد من تمكين الأجيال من استعمال اللغة القومية ومهاراتها المتنوعة مثل القراءة والكتابة والكلام والإصغاء والملاحظة مع تأهيلهم لامتلاك لغة عالمية أخرى، والتمكن من العمليات العلمية الأساسية كالقياس والتخمين والتقدير وعمليات المفاضلة، والتمرين على استخدام المبتكرات المرمزة مثل الحاسوب والأدوات العلمية الأساسية وهي أدوات التحليل الرمزي، تعتبر هذه المهارات من أساسيات التربية العالمية ومقومات شرطية للتربية الجديدة (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٠ ب)، وأضاف دينيس (Denis (2005 تحديا كبيرا يقف امامه النظام التربوي الفلسطيني وهو اعادة تشكيل الهوية الفلسطينية رغم الصعوبات الحقيقية التي تقف في طريقها، كالاحتلال والظروف الاقتصادية الصعبة، والبناء الاجتماعي التقليدي.

استراتجية التنمية الفلسطينية وارتباطها بالتعليم الفلسطيني

يواجه التعليم تحديات عديدة ومتنوعة، منها ما هو تربوي ومهني، ومنها ما هو ثقافي وعلمي وتكنولوجي، وتحتل هذه التحديات موقعاً مهماً في سلم الأولويات المطروحة على التربويين والعاملين بالحقل التربوي. فالنظام التعليمي يشمل منظومة واسعة من العلاقات والإجراءات أبعد واشمل من كونها أبنية مدرسية ومعلمين وطلبة، حيث أن هذه المنظومة في واقع الأمر تعني المجتمع الذي ينتمي إليه المواطن. لذا عندما تفكر المجتمعات المتقدمة بأمنها وكفايتها، فإنها تنظر إلى مؤسساتها التعليمية على أنها البدايات لحلول مشاكلها، ومن هنا فإن المؤسسات التعليمية تصبح أداة ووسيلة للتغيير الاجتماعي بمفهومه الشامل. ومن هذا المنظور فإن القطاع التربوي بمجمله يشكل أحد الأعمدة الأساسية في تطوير المجتمع، وفي الوقت نفسه

أصبح من الضروري تطويره بما يكفل المشاركة الايجابية والفعّالة للقطاع التربوي في تنمية المجتمع (بدران ونجيب،٢٠٠٦).

استندت استراتيجية التنمية الفلسطينية خلال السنوات الماضية على أساس التطبيق الكامل للاتفاقات السياسية والاقتصادية الموقعة مع الطرف الإسرائيلي، التي تضمن انسحاباً من أراضي الضفة الغربية، وفتح الممر الآمن، وحرية الوصول مباشرة إلى الأسواق الإقليمية والدولية، إلا أن الاتفاقيات بشقيها السياسي والاقتصادي لم تنفذ، مما ترك أثاراً سلبية على إمكانية إحداث تنمية اقتصادية شاملة في الأراضي الفلسطينية، كما أثرت بشكل جوهري على دور التخطيط في إحداث التنمية. تحدث الصوباني (٢٠٠٧) عن أهم نتاجات الأزمة الاقتصادية على التعليم الفلسطيني من حيث انخفاض نسبة الانفاق الحكومي على التعليم، والاعتماد على التمويل الأجنبي في بناء المدارس الجديدة، وارتفاع معدلات التسرب من المدارس بسبب تردي الأوضاع الأقتصادية والتحاق الطلبة بسوق العمل، وتفاقم معدلات الهجرة للخارج بسبب سوء الأوضاع الاقتصادية والفلتان الأمني، ووصل الأمر حد عجز الحكومة عن طباعة الكتب المدرسية بسبب توقف الدول المانحة عن دفع التزاماتها للحكومة التي شكلتها حركة حماس بعد فوزها بالانتخابات التشريعية، قامت الأهداف الرئيسية التي سعت خطة التنمية الفلسطينية لتحقيقها ضمن الرؤية الاستراتيجية طويلة المدى على أساس استمرار عملية السلام والسير قدماً حتى الانتهاء من مفاوضات الحل النهائي، وتنفيذ الاتفاقيات الموقعة واستمرار تدفق المساعدات من الدول المانحة خلال فترة خطة التنمية، مع إعطاء القطاع الخاص دوراً حيوياً خاصة في مجال البنية التحتية، حيث شكلت المبادئ العامة التي تقوم عليها إستراتيجية التنمية الفلسطينية طويلة المدى إطاراً عاماً لجميع القطاعات وفعاليات المجتمع الفلسطيني، بما فيها قطاع التربية والتعليم.

إنطلقت إستراتيجية التنمية الفلسطينية من وثيقة إعلان الاستقلال عام ١٩٨٨ التي اعتبرت الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من الشعب العربي، وأن حاضر الشعب الفلسطيني ومستقبله اقتصادياً وتربوياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً امتداداً لحاضر الأمة العربية ومستقبلها،كما ركزت إستراتيجية التنمية الفلسطينية على الإنسان الفلسطيني عبر توفير فرص عمل منتجة للقوى العاملة وخفض الاعتماد على تصدير العمالة واعتبار أن التعليم أداة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما وأكدت إستراتيجية التنمية على إرساء قواعد الحكم الجيد المبنى على الديمقراطية والتعددية والشفافية والمسائلة واحترام الحقوق الأساسية للإنسان وتطبيق

القوانين الكفيلة بحفظ الأمن وحماية المواطن، واعتبرت استراتيجية التربية الفلسطينية التعليم أساس الديمقراطية والقيم ووسيلة لبناء المجتمع الديمقراطي الواعي الذي تسوده المساواة (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٠ أ)، واتفق براجل (٢٠٠١) مع هذا التوجه مؤكداً أن أي حركة إصلاح تنموية تربوية عربية عليها أن تراعي الإتجاه نحو التنمية الشاملة، والإتجاه نحو الديمقراطية التعليمية، والإتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية، والإتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج، وأضاف كل من محمد و حبيب (٢٠٠٢) و محمد (٢٠٠١) أن التنمية البشرية تفرض على النظام التربوي العربي مراعاة عدد من المهام والمسؤوليات ومنها محو الأمية، والحاجة إلى المختصين والمؤهلين، والحاجة إلى تنمية الشخصية الفعالة للأفراد، فالمطلوب حسب عبد المقصود (٢٠٠٢) هو تنمية المقدرة العربية الذاتية، ومحور هذا التجديد الحضاري هو التركيز على تنمية البشر، فعلى الفكر التربوي العربي أن يتناول المشاكل المتصلة بتنمية المجتمع العربي كالفقر والقهر والتبعية والجهل بدل إنشغاله في معالجة القضايا التربوية التقليدية كالخبرة والطبيعة الانسانية والمعرفة.

يعتمد الاقتصاد الفلسطيني على نظام السوق ويقوم القطاع الخاص بدور ريادي من خلال الإطار التشريعي والقانوني له، أما القطاع العام فيقوم بتوفير البيئة الاقتصادية المناسبة، لذلك تهدف استراتيجية التربية الفلسطينية إلى تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم وزيادة مساهمته في العملية التعليمية عن طريق تقديم التسهيلات والخدمات التربوية وتوفير الإطار القانوني الملائم لهذا القطاع، تحدث رضا (٢٠٠٦) حول هذا الموضوع بقوله إن طلب إشراك القطاع الخاص في العمل التربوي في الوطن العربي أمر متكرر، وغالباً ما تطرح هذه الدعوة مشفوعة بمجموعة من التبريرات، وتأتي هذه الدعوة كما لو كانت دعوى للمشاركة في المنفعة وتجاهل المشاركة في مسؤولياتها، وليس هذا هو الحال في الدول الصناعية التي تشرك القطاع الخاص في مهام التخطيط لإعداد القوة العاملة وتدريبها، ولكي ينجح إشراك القطاع الخاص في هذه المهام لا بد أن يكون اقتساماً عادلاً في إجراءات التخطيط والتنفيذ من جهة، وفي تحمل المسؤوليات المالية والإدارية المترتبة من جهة أخرى، لأن المنافع النهائية من هذا العمل سيذهب جزء كبير منها إلى القطاع الخاص نفسه، واقترح رضا آلية لتفعيل هذه المشاركة عبر مجموعة من الإجراءات ومنها تشكيل مجالس وطنية في كل بلد عربي مؤلفة من رجال الأعمال ومن المسؤولين التربويين لتدارس الإجراءات التنفيذية الكفيلة بإخراج هذه المشاركة إلى حيز الوجود، وعقد مؤتمرات دورية لمناقشة الخطط المرحلية التي تضعها المجالس الوطنية، والاتفاق على تحديد المسؤوليات

المالية والإدارية لكل طرف، وتنظيم حملات تنويرية للرأي العام حول جدوى هذه المــشاركة وأهميتها في تنشيط الاقتصاد الوطني والعملية التنموية خاصة وأن فرص التعيين في الأجهزة الحكومية صارت تتقلص باستمرار.

يعتبر رأس المال البشري هدفاً من أهداف التنمية ومحركها الأساســي وقــوة الــدفع الرئيسية لتحقيقها، حيث أن القوى العاملة الفلسطينية على مستوى عال من التعليم والتــدريب، فالانسان هو مفتاح النهضة الحديثة التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها، فهو الغاية وهو الوسيلة، ومن هنا على خطط التنمية أن تركز على تطوير القوى البشرية في إطار المحافظة على القيم العربية الاسلامية باعتبار هذا هدفاً استراتيجياً (اسماعيل،١٩٩١)، واضاف بركان (١٩٩٨) المطلوب من النظم التربوية أن تجسد قيمة أن الأنسان أثمن وأنبل ما في الوجود، وأن تضيف عليها ومنذ نعومة الأظافر روح المبادرة والابداع، وحب العمل المتقن، والانتظام والمنهجيــة العلمية والعقلانية وغيرها من القيم التي تصنع الإنسان القادر على التعامل مع متطلبات التنمية الشاملة والتغلب على تحدياتها الهائلة، وهذا ينسجم تماماً مع الرؤيــة الاســتراتيجية للتربيــة الفلسطينية التي أعادت الاعتبار للإنسان الفلسطيني، وأكدت على حقه في التعلــيم والتــدريب وحصوله على فرص تعليمية متكافئة وبنوعية جيدة من التعلــيم والتــدريب، تحــدث ديفيــز (٢٠٠٠) ب في هذا السياق عن الدور المستقبلي للمعلم لأنه سيكون العامل المحــدد لنوعيــة التعليم على كافة المستويات، فالتقنية سوف تزيد ولن تقلل من الحاجة إلــى معلمــين جيــدين وأساليب تدريس بارعة، والمطلوب هو زيادة الاستثمار في الموارد البــشرية وفــي التنميــة المهنية للمعلمين، وإذا كان المعلمون على الدرجة من الأهمية التي يقول بها معظــم الخبــراء ويعتقدها معظم الطلبة وأولياء الأمور، فإنه يتعين على النظام التربوي بعد إدخال الإصلاحات عليه أن يجد طرقاً لاستقطاب معلميين مميزين تدفع لهم رواتب مقبولة، وتتوافر لهم ظــروف عمل معقولة ومكانة اجتماعية مقبولة، ودعم رضا (٢٠٠٦) هذا التوجــه مطالبــاً بالارتقــاء بالوضع الاقتصادي والاجتماعي لأفراد المهنة التعليمية بما يعزز شعورهم بكبريائهم المهنيــة ويضعهم على قدم المساواة مع المهنيين الآخرين كالأطباء والمهندسين ورجال القانون.

كذلك تقوم الاستراتيجية التنموية على العناصر المميزة التي تتمتع بها فلــسطين مــن موقع جغرافي مميز، وعلى المواقع التاريخية والسياحية وعلى اعتبار فلسطين مركز جــذب سياحي، تهدف إستراتيجية التربية الفلسطينية إلى تطوير التعليم المهني وبخاصة فــي مجــال الصناعة السياحية والفندقية، وإلى دمج الاقتصاد الفلسطيني بالاقتصاديات الإقليمية والعالمية،

وإعادة صياغة العلاقات الاقتصادية مع إسرائيل، وإنهاء حالة التبعية للاقتصاد الإسرائيلي والتحول تدريجياً إلى الاستقلال الاقتصادي، كذلك تهدف الخطة الخمسية لوزارة التربية والتعليم إلى رفع شان التعليم المهني، وإيجاد برامج جديدة تتوافق مع سوق العمل ، ورفع نسبة الملتحقين بالتعليم المهني خلال سنوات الخطة الى ١٥% من مجموع طلبة المرحلة الثانوية، والتي تشكل حاليا ٣,٣% بهدف إمداد سوق العمل بأيدي عاملة ماهرة (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠٠٠ أ)، تحدث اسماعيل (١٩٩١) عن أن العالم برمته يواجه تحديات كبيرة أهمها خطر الركود والتراجع الاقتصادي والتفاوت الاقتصادي المتسارع بين الدول وداخل كل دولة، وتشرد الملايين من البشر ومعاناتهم من الحروب والاضطرابات الأهلية والجريمة، واتساع التردي البيئي والنمو السكاني المتسارع، وهي تحديات تطرح مشاكل تعاني منها جميع البلدان مباشرة وغير مباشرة، مع أن آثارها تختلف بين دولة وأخرى بحسب الأوضاع الخاصة في كل منها، ومن شأن هذه التحديات أن تشكل عقبات كبرى تحد من حركة المجتمعات والأفراد نحو التطور والتقدم وخاصة في قطاع التربية الذي يشكل الركيزة الأولى للتنمية البشرية، وأضاف ديفيز (٢٠٠٠) ب هناك حاجة إلى تنمية متوازنة إذا ما أردنا أن يساهم التعليم في التنمية السياسية والاقتصادية علاوة على المواطنة الصالحة، وهذا يعني استثمارات تربوية تتضمن التوسع في تعليم الأطفال جميعاً، وتعزيز التعليم في المستويين الابتدائي والثانوي، واتاحة فرص كبرى للتعليم والتدريب للكبار طوال حياتهم، وعلى أولئك الذين يؤيدون الإصلاحات التربوية أن يدركوا أن تحقيق تطور كبير في الانجازات التربوية التي يحققها شخص فقير أو مجتمع فقير أو دولة فقيرة ذات موارد وثروة محدودة، لن يصبح أمراً واقعاً إلا إذا تحقق تطور في مجالات الإسكان والصحة وفرص العمل والقضاء على الجريمة والسلوكيات المناهضة للمجتمع، والعكس صحيح تماماً، فالتطور في الظروف البيئية كافة لن يصبح أمراً واقعاً على الأغلب دون حدوث تطور ملحوظ في التعليم.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي

حظي التخطيط الاستراتيجي باهتمام واسع منذ الثلاثين سنة الأخيرة من القرن العشرين وحتى وقتنا الحاضر، وذلك لمقدرته على التجاوب مع مختلف المؤثرات التي تواجهها مختلف النظم، فالتخطيط الإستراتيجي أصبح يستخدم من قبل مختلف النظم التربوية والإقتصادية والإجتماعية والسياسية والتي تؤثر وتتأثر من بعضها البعض، فالإستراتيجية التربوية تعتمد أسلوباً علمياً ومنهجياً منظماً عبر اتباع تخطيط استراتيجي مستقبلي يستند إلى

وجود رؤية ورسالة وغايات وأهداف وبرامج وأنشطة تنقل الإستراتيجية من مرحلة التخطيط إلى مرحلة التنفيذ.

يعتبر بناء خطة استراتيجية تربوية فلسطينية تحد كبير تواجهه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في ظل واقع سياسي غامض، ومعرض للتغيير المستمر، ويمتلك مصادر محدودة خاصة وأن نجاح أي استراتيجية تربوية فلسطينية مستقبلية يرتبط بالتعامل مع بعدين هامين اولهما التعامل مع ظروف الطوارئ وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على مسيرة العملية التربوية بما يضمن ادارة النظام التعليمي في ظل ظروف الطوارئ والتي هي سمة من سمات الواقع الفلسطيني، مع الحفاظ على استمرار العملية التعليمية في مختلف الظروف، وثانيهما التعامل مع الظروف الاعتيادية باهداف طموحة تسعى لتطوير المنظومة التربوية، وتجعل التعليم رافدا لعملية التنمية، وقادراً على تلبية متطلبات سوق العمل، وقادراً على التعامل مع مرحلة تكنولوجيا المعلومات، ولكل بعد من هذين البعدين اهدافه وانشطته واجراءاته الواجب أخذها بعين الاعتبار عند صياغة أي استراتيجية تربوية فلسطينية مستقبلية، وأضاف الصوباني (٢٠٠٧) ان نجاح استراتيجية التعليم الفلسطينية لمواجهة التحديات المستقبلية يرتبط بمدى مقدرة الحكومات على الاستجابة البناءة والذكية للتغيرات السياسية والاقتصادية المحلية والعربية والدولية، فنجاح الاستراتيجية يتطلب ان تتوفر في النظام التعليمي المرونة والمقدرة على تشخيص الواقع الملموس وتحديد نقاط قوته وضعفه، ومقدرة النظام التعليمي على تحسين نوعية التعليم وتطوير المقدرات البشرية للمساهمة في التنمية.

يعرف التخطيط الاستراتيجي على أنه مجموعة من العمليات التي تتم من أجل وضع مجموعة من الإستراتيجيات والتي تسهم في تحقيق توجه المنظمة, ويساعدها على اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد رُؤية ورسالة المنظمة, وتحديد الأهداف وتكوين السياسات التي تُميزها عن غيرها من المنظمات (غنيمة,٢٠٠٥)، واعتبر الحوسني(٢٠٠٨) التخطيط الاستراتيجي أداة لتنظيم ما يجب أن تكون عليه المنظمة في المستقبل المنشود وفق مجموعة من العمليات المتسلسلة, وتفضي هذه الأداة إلى خطة استراتيجية شاملة تمثل خارطة الطريق للمنظمة, تنقلها من حيث هي إلى آفاق المستقبل خلال فترة زمنية قد تكون لخمس أو عشر سنوات .

تمر عملية التخطيط الاستراتيجي بمجموعة من المراحل الأساسية وهي :

١. التحليل البيئي (SWOT) : والذي هو عبارة عن تحليل للواقع, يوفر إطاراً عاماً يركز على البيئتين الداخلية والخارجية, البيئة الداخلية (نقاط القوة والضعف Strengths and Weaknesses), والبيئة الخارجية (الفرص والمهددات Opportunities , Threats) وتستخدم هذه التقنية بشكل واسع في عملية التخطيط الاستراتيجي, فهي تزود القائمين على عملية التخطيط الاستراتيجي بيانات ومعلومات مفيدة, وتساعد في تحويل جوانب الضعف الداخلية إلى نواحي قوة, وجوانب التهديدات الداخلية إلى فرص تغتنمها المنظمة (Kuo-Liang Lee , et al , 2006 ; Chang & Huang , 2006) .

٢. الرؤية(The Vision) : وهي هوية المؤسسة التي تحمل في مضمونها القيمة الأساسية لسبب وجود المؤسسة وهي صورة المستقبل المرغوب به والتي توفر مصدر إلهام حول أين وكيف تريد المنظمة أن تكون في المستقبل, فهي المحرك لأي نظام تقوده إلى تحقيق تطلعاته عبر مداخل جديدة , قد تكون غير مألوفة, وهي بمثابة الموجه التي يسترشد بها النظام خلال وضعه لخطته الاستراتيجية(الطويل,٢٠٠٦).

٣. الرسالة (The Mission) : تصف الرسالة السبب الذي يكمن خلفه وجود المؤسسة, وتحمل في طياتها روح الالتزام لدى المؤسسة, وهي مصدر تشجيع وتحفيز للعاملين، يتم صياغتها بشكل واضح ومحدد, وواقعي, ومقنع, ومختص, من قبل القائمين على المؤسسة بحيث تعكس التغيير التي تطمح المؤسسة أن تحدثه في المجتمع, كما يتم مراجعتها وإعادة صياغتها في مرحلة التخطيط الاستراتيجي من أجل ضمان انسجامها مع التوجهات الجديدة, وتعتبر الرسالة إطاراً مميزاً للمنظمة، وتعكس السبب الجوهري لوجودها (العارف،٢٠٠٢).

٤. بناء الأهداف الاستراتيجية وهي النتائج النهائية المطلوب تحقيقها في المُستقبل (القطامين، ٢٠٠٢) عبر الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع مستهدف, وتساهم الاهداف الاستراتيجية في ترجمة رؤية المنظمة ورسالتها إلى مستويات مرغوبة للأداء, أو الوصول إلى مستوى أفضل من الإنجاز الذي كانت عليه المنظمة (إدريس والمرسي،٢٠٠٦).

٥. مرحلة التنفيذ : تعد مرحلة التنفيذ من المراحل المهمة في التخطيط الاستراتيجي لأنها تنقل الخطة من مرحلة كونها خطة إلى مرحلة التنفيذ على أرض الواقع عبر مجموعة من النشاطات والفعاليات التي تمارس لنقل الخطة الاستراتيجية لمرحلة التطبيق العملي من خلال برامج وموازنات مالية واجراءات عملية (العبسي، ٢٠٠٤) .

٦. المُتابعة والتقييم : تشكل مرحلة المتابعة والتقييم احدى مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي, فلا يمكن أن يكون هناك تخطيط بدون متابعة , وكذلك تساعد هذه المرحلة في اكتشاف المشكلات التي تعترض الخطة أثناء تنفيذها وبالتالي تساعد على وضع خطط الاصلاح والتحسين والتطوير (عليوه،٢٠٠٣) .

التخطيط التربوي في فلسطين

التخطيط هو الأسلوب الذي انتهجته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية منذ أن تسلمت مسؤولية التعليم عام ١٩٩٤، وقد وضعت خطة طوارئ في بداية تسلّمها لمهام التعليم هدفت إلى وقف التدهور الحاصل في النظام التربوي الفلسطيني الذي كان تحت وطأة الاحتلال لمدة ٢٧ سنة، ومنعه من الانهيار، وقد تضمّنت الخطة إعادة بناء النظام من خلال صياغة هياكل جديدة وتطوير البنية التحتية بالتدريج، وبعد استقرار النظام التعليمي بدأت عملية التخطيط قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل، فالخطة قصيرة الأجل سنوية متضمّنة خطط الطوارئ في ظروف الانتفاضة وتخص الإدارات المختلفة ومديريات التربية والتعليم، والخطة متوسطة الأجل متمثلة في الخطة الخمسية التطويرية الأولى ٢٠٠٠/٢٠٠١-٢٠٠٤/٢٠٠٥، والخطة طويلة الأجل متمثلة بخطة التعليم للجميع للعام ٢٠١٥، والخطة الخمسية الثانية(٢٠٠٧-٢٠١١).

الخطة الخمسية الأولى (٢٠٠٠-٢٠٠٥)

استندت هذه الخطة على ثلاثة عناصر رئيسية، أولها دراسة الماضي والحاضر واستشراف آفاق المستقبل, والاستناد على البيانات والمعلومات التربوية من قواعد البيانات والدراسات النوعية، والعنصر الثاني الاستعداد لمواجهة التحديات وظروف الطوارئ، والثالث تحديد الاحتياجات التطويرية المستقبلية ومصادر تمويلها.

خطة الطوارئ لمواجهة التحديات الملحّة

تم وضع مجموعة من الاستراتيجيات البديلة لمواجهة الظروف الطارئة التي أوجدها الاحتلال واعتداءاته المستمرة على المؤسسات التعليمية، وقد سارت خطة الطوارئ جنباً إلى جنب مع الخطة الخمسية التطويرية، والتي لم يتوقف العمل بها وان حدث تأخير في تنفيذ

بعض البرامج أو زادت كلفة تنفيذها، وتعتبر التجربة الفلسطينية التربوية في إدارة التعليم في ظل الأزمة تجربة رائدة تم تعميمها من قبل منظمة اليونسكو على الدول التي تعيش في ظل الأزمات، مع الأخذ بعين الاعتبار أن أزمة التعليم الفلسطينية التي أوجدها الاحتلال الإسرائيلي ما زالت قائمة إلى الآن وما زالت خطة الطوارئ يجري تنفيذها في مجالات محددة للتخفيف من الآثار السلبية التي تفرضها سلطات الاحتلال على المناطق الفلسطينية من اغلاقات وحواجز وجدار الفصل العنصري.

خطة التعليم للجميع (٢٠٠٤-٢٠١٥)

شاركت فلسطين في المنتدى الدولي للتعليم للجميع (السنغال/ دكار عام ٢٠٠٠) وقد أقرّ المنتدى ستة أهداف، لتقوم الدول الأعضاء في المنتدى بالالتزام بها وتحقيقها حتى عام ٢٠١٥ وذلك من خلال إعداد خطط وطنية للتعليم للجميع، وقد شملت الخطة خمسة مجالات هي: الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي، ومحو الأمية وتعليم الكبار والتعليم المستمر،هدفت خطة التعليم للجميع إلى توسيع وتحسين العناية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصالح الأطفال الأكثر تأثراً والأشد حرماناً، وتمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيّد مجاني وإلزامي، وإكسابهم المهارات اللازمة للحياة وتحسين نوعية تعليمهم، وخفض مستويات الأمية ولاسيّما لصالح النساء.

الخطة الخمسية الثانية (٢٠٠٧-٢٠١١)

تتمثل رسالة الخطة الخمسية الثانية في ثلاث غايات تلخص في مجموعها الطموح المشترك الأولى: تأمين التعليم للجميع؛ والثانية: تجويد نوعيته، وتحسين مستواه ليتناسب مع حاجات المتعلمين ومتطلبات التنمية الوطنية واحتياجات سوق العمل والارتقاء به بما يتلاءم مع مستجدات العصر؛ والثالثة بناء أنظمة إدارية ومالية ذات كفاءة عالية، وهدفت الخطة إلى توفير فرص الالتحاق لجميع من هم في سن التعليم، وتحسين نوعية التعليم و التعلم، وتطوير الأنظمة الإدارية والمالية و تحسين الأداء.

يتبين بعد استعراض الأدب النظري للدراسة بكافة محاوره أن الاحتلال الإسرائيلي حاضر بأثرة وتأثيره على كافة مناحي الحياة في فلسطين، ومن ضمنها قطاع التربية والتعليم والذي تأثر كثيراً بوجود الاحتلال وممارساته، فغاب التطور وعدم المقدرة على مجاراة الواقع

التربوي النامي في الدول المحيطة في فلسطين ولم يقتصر أثر الاحتلال على ممارساته، بل كان وما يزال هناك صراع سياسي وفكري إنساني يدور على الأرض الفلسطينية، أفرز هذا الصراع بأشكاله ومضامينه المختلفة تحديات تربوية كبيرة يعول على وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية التصدي لها ومجابهتها، ومجمل ماقامت به الوزارة مذ تسلمها مهمة الإشراف على جهاز التربية والتعليم منذ العام ١٩٩٤، يؤشر لوجود توجهات وخطط وبرامج عملية قادرة ليس على تجاوز ما دمره الاحتلال، والتركة الثقيلة التي تركها، بل أيضا تطوير نوعية التعليم بما يمكنه من التعاطي مع استحقاقات القرن الحادي والعشرين وخاصة مجاراة التطورات التكنولوجية العلمية الهائلة، وفي نفس الوقت امتلاك المقدرة للتعامل مع الظروف الطارئة والمرتبطة بوجود الاحتلال والتي لم تنتهي إلا باندحاره عن الأرض الفلسطينية، وحينها يمكن وضع إستراتيجية تربوية طويلة المدى لمرحلة ما بعد الاحتلال.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وتم تقسيمها إلى قسمين، القسم الأول تضمن الدراسات العربية، والقسم الثاني تضمن الدراسات الأجنبية، وتم ترتيب كل الدراسات السابقة زمنياً من الأحدث وحتى الأقدم.

أ- الدراسات العربية

هدفت دراسة أجرتها منال حسن (٢٠٠٨) اقتراح استراتيجية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان من خلال معرفة درجة إدراك المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدارس الخاصة وإلى واقع إدارة المعرفة في مدينة عمان وإلى اقتراح استراتيجية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في عمان، تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمشرفين والمعلمين العاملين في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص في مدينة عمان والبالغ عددهم (١٢٥٧٩)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، إذ بلغ عددها (٦٨٨)،موزعة على (٢١٧) مديراً و (٣٨٥) معلماً، و (٨٦) مشرفاً، تم بناء أداتين للدراسة، تضمنت أداة الدراسة الأولى ثلاثة مجالات بواقع (٢٨) فقرة، كما تضمنت الأداء الثانية ستة مجالات بواقع (٤٣) فقرة لجميع المجالات. أشارت نتائج الدراسة

إلى أن درجة إدراك المعرفة ودرجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان كانت متوسطة في جميع المجالات كذلك تم اقتراح استراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان.

هدفت دراسة أجراها الحوسني (٢٠٠٨) بناء أنموذج للتخطيط الاستراتيجي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان إستنادا إلى الأدب النظري المتعلق بالتخطيط الاستراتيجي، وإلى واقع تطبيقه الحالي في الوزارة، تكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (٣٩١) فرداً ضمت (٢٨) من المديرين العامين ونوابهم، (١٦٢) من مديري الدوائر ونوابهم، و (٢٠١) من رؤساء الأقسام، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة اشتملت على ستة مجالات تمثل متغيرات الأنموذج (مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي)، حوت (٥٦) فقرة، ثم تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي من قبل الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان كانت متوسطة في جميع مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لدرجة تطبيق مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي من قبل الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تعزى إلى المسمى الوظيفي، وحاز أنموذج التخطيط الاستراتيجي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان والذي تم بناؤه كنتيجة رئيسة لهذه الدراسة على درجة عالية من الوضوح والواقعية والقابلية للتطبيق من قبل محكمية.

هدفت دراسة أجراها أبو الحمص (٢٠٠٦) تعرف المنظومة القيمية للأنسان الفلسطيني حيث تم سؤال خمسين فلسطينياً ممن كان مستوى تعليمهم دبلوم فأكثر عن أهم قيم عنده، رصد الباحث (٢٣) قيمة، وطلب من المشاركين إضافة قيم أخرى. بعد تحليل الإجابات تبين أن أهم عشرة قيم في حياة الفلسطينين هي: الدين وحصلت على نسبة (٩٥%)، والأسرة وحصلت على نسبة (٨٠%)، والانتماء الوطني (٧٠%)، والعلم (٦٨%)، والمسؤولية (٦%)، المساواة والعدل (٥٩%)، واحترام السلطة والقانون (٥٢%)، والكرامة (٤٨%)، واحترام حقوق الانسان (الشرف، الصداقة)(٤٥%)، والحرية (التحرر الوطني) (٣٤%)، بينما حصلت قيم التعاون، والتفكير الناقد، والإبداع، والحريات الشخصية على ما نسبته ما بين (٢٠-

٣٥%)، وحصلت قيم التطوع، والمبادرة، والاستدامة، والبيئة التعددية، والسياسية والترفيـه، والتكيف على ما نسبته أقل من (٢٠%).

هدفت دراسة أجراها البنك الدولي (٢٠٠٦) بعنوان "تحليل قطاع التعليم فـي الـضفة الغربية وقطاع غزة" دراسة مدى التقدم الذي تم إحرازه في النظام التربوي الفلسطيني، وماهية التحديات الجديدة التي برزت، بالإضافة إلى الأولويات الرئيسة للأعـوام الخمـسة المقبلـة، استهدف البحث السلطة الحكومية، وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلـسطينيين (الأونروا)، مجموعة الدول المانحة الداعمة للتعليم، وكافة الأطراف المشاركة فـي العمليـة التربوية: وزارة التربية والتعليم العالي، مديريات التربية في المحافظات، المعلمـين مـديري المدارس، المجتمع المدني، تم إجراء الدراسة من خلال مراجعة مجموعة من الوثائق كخلفيـة حول الموضوع ودراسات قام بإعدادها باحثين، كذلك تم تنظيم ورشات عمل سعت للحـصول على آراء وتقويمات حول الوضع التربوي الفلسطيني، كما تم إجـراء مقـابلات مـع مـدير التخطيط في وزارة التربية والتعليم العالي، ومسؤولين من وزارة الماليـة ومـدراء مـدارس ومعلمين واساتذة جامعات ومؤسسات أبحاث ومنظمات غير حكومية ومجموعة الدول المانحة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النظام التربوي الفلسطيني حقق أهدافاً رئيسة خلال خمسة أعوام، واستطاع أن يلبي معظم الأهداف الكمية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم العالي، إذا ما تـم الأخذ بعين الاعتبار القيود الاسرائيلية المفروضة على حركة تنقل الناس والبضائع والاغلاقات وفرض منع التجول والاجتياحات، كذلك أشارت النتائج إلى أن إجمالي نسبة الالتحاق بالتعليم الأساسي تماثل الأرقام والنسب العالمية، ووصل إجمالي نسبة الالتحاق للمرحلة الثانويـة مـا يزيد عن (٨٠%)، كذلك أشارت النتائج إلى أن فرص الالتحاق بالتعليم الأسـاس والثـانوي تعتبر متساوية إلى حد كبير من ناحية النوع الاجتمـاعي مكـان الإقامـة، ووضـعت هـذه المؤشرات الضفة الغربية وغزة في المواقع المتقدمة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

هدفت دراسة بعنوان "سياسات تطوير نوعية التعليم في الاراضي الفلسطينية" اعـدت من قبل فريق الباحثين في معهد ابحاث السياسات الاقتـصادية الفلـسطيني مـاس برئاسـة صبري(٢٠٠٦) التعرف الى سبل الارتقاء بمهنة التعليم في فلسطين، ومعرفة اسباب العزوف عن التوجه الى هذه المهنة، والمشاكل التي تواجه مهنة التعليم من وجهة نظر العاملين فيهـا، ولتحقيق اهداف الدراسة والاجابة عن اسئلتها تم استخدام ثلاث أدوات الاستبانات ومقـابلات شخصية لعينة مختارة من اساتذة كليات التربيـة ومـدراء المـدارس، واجتماعـات بؤريـة

متخصصة لعينة من معلمي المدارس، وقد بلغ مجموع العينة المشاركة فـي هـذه الدراسـة المسحية اكثر من ثلاثة الاف مشارك. بينت النتائج اجماع المعلمين على ان راتبهم الشهري لا يناسب الجهد المبذول، ولا يغطي احتياجات اسرهم الشهرية، كما انهم يفضلون التدريس فـي خمسة ايام عمل، وكان المجال الاقتصادي للمعلم الفلسطيني اقل المجالات تقـديرا مـن قبـل المعلمين المشاركين في الدراسة، في حين كان مجال التطور الوظيفي هو افـضل المجـالات نسبيا حسب تقدير المعلمين، ويشمل ذلك تقديرهم العالي للتعامل مع زملاء من نفس المستوى الثقافي، وتدريس المباحث المتعلقة بتخصصهم، وتوفير فرصة لخدمة مدينتهم او قريتهم، كذلك بينت الدراسة ان تقدير المعلمات لظروف مهنة التدريس افضل من تقدير المعلمـين، وكـذلك تبين ان المعلمين على استعداد لترك مهنة التعليم لحظة توفر فرصة افضل مقارنة بالمعلمات.

هدفت دراسة أجراها الرقب (٢٠٠٦) الكشف عن واقع الهوية الثقافيـة فـي الفكـر التربوي العربي المعاصر وتحديات المستقبل، وذلك بمعرفة جذور الهوية في الفكر التربـوي العربي المعاصر، وأبرز المرتكزات المرجعية التي تستند إليهـا الهويـة الثقافيـة، وتحديـد ملامحها في الفكر التربوي العربي المعاصر، والوقوف على أهم التحديات المـستقبلية التـي تؤثر على الهوية الثقافية، ووضع تصور مقترح للخروج من أزمة الهوية الثقافية حفاظاً على وحدتها وعدم تهميشها، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بجمع البيانات والمعلومات التي لها علاقة بموضوع الدراسة وتحليلها ونقدها، كما استخدم المنهج المقـارن لدراسة واقع الهوية منذ العصر الجاهلي وحتى الوقت الحاضر، وتم تأصيل الإجابة عن أسئلة الدراسة بالرجوع إلى النصوص التراثية، إضافة إلى المنهج التاريخي وذلك بدراسة الأحداث التاريخية وتحليلها. وقد توصلت الدراسة إلى أن هوية الفرد المميزة له هي نتاج تفاعله مـع ثقافته التي ينتمي إليها، وإن الهوية في الوقت الحاضر هي هوية وطنيـة ارتبطـت بالكيـان السياسي الواحد حيث ارتبطت بالعروبة، وتنوع البيئة الجغرافية والتعدد فظهر مـا يـسمى بهوية العالم العربي، وتنوعت مرجعية الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر ومن أبرزها الإسلام، والقومية، والعلمانية، والاشتراكية، مع الأخذ بعـين الاعتبـار أن الإسـلام والعروبة تشكل المرجعية الأولى من أجل وحدة الهوية والحفاظ عليها، كذلك تمتـاز الهويـة الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر بأصالتها ومعاصرتها وعقلانيتها وتنوعهـا، وإن أزمة الهوية التي يعاني منها العالم العربي هي أزمة تربوية وثقافية في المقـام الأول، ممـا ينعكس على باقي النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

هدفت دراسة أجراها الخطيب (٢٠٠٦) تعرف دور المدرسة في مواجهة التحـديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة نحـو دور المدرسة في مواجهة التحديات المعاصرة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلـي، تكـون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء فـي الأردن، تمثلـت عينـة الدراسة بـ (٣٠١)، معلماً و (٣٢١) معلمة، جمع الباحث بياناته من خلال استبانة تم بنائهـا وبلغ عدد فقراتها (٥٨) فقرة موزعة على سبعة مجالات، تمت معالجـة البيانـات باسـتخدام الحاسوب عن طريق SPSS تم حساب المتوسطات الحسابية، والأهمية النسبية، والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (t-test) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين (ف) واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير معلمي المرحلة الثانويـة للتحديات المعاصرة التي تواجه المدرسة بدرجة عالية جداً، كذلك أشارت النتائج إلـى عـدم وجود فروق في وجهة نظر المعلمين نحو دور المدرسة، ونحو دور فلسفة المدرسة، وكفايـة المعلمين والمناهج الدراسية، والمدرسة والمستقبل والمدرسة والمجتمع يعزى لمتغير الجـنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، بينما أشارت النتائج لوجود فروق في وجهة نظر المعلمـين نحو دور استراتيجية المدرسة وأهدافها ونحو دور كفاية المعلمين والمدرسة والمستقبل يعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة.

هدفت دراسة المعايطة (٢٠٠٦) بعنوان "تطوير استراتيجية إدارية تربوية لزيادة كفاءة العاملين في الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الإردنية في ضوء منهجيـة هندسـية البشر"، تطوير استراتيجية إدارية تربوية لزيادة كفاءة العاملين في الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء منهجية هندسية البشر (الرجونوميكا) Ergonomics، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، تألف مجتمع الدراسـة مـن مـديري الإدارات، ومـديري مديريات التربية التعليم والمديرين المختصين في مقر الوزارة، ومديريات التربيـة والتعلـيم، التابعة لها والبالغ عددهم (١٥٣)، تم بناء أداة الدراسة ووزعت على مجتمـع الدراسـة تـم استرداد (١٤٤) استبانة. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجة الكفاءة الإدارية التي تتمتع بها الإدارات في ضوء واقع مدخلالها، ظهور فروق تعزى إلى متغيـرات المؤهـل العلمـي والمركز الوظيفي والجنس، وكذلك تم تطوير استراتيجية من قبل الباحثة تؤدي إلـى زيـادة كفاءة العاملين وتغيير العمل الإداري في ضوء مفهوم هندسة البشر.

أجرى دويكات (٢٠٠٥) دراسة هدفت معرفة تأثيرات الجدار الفاصل علـــى التنميـــة السياسية في الضفة الغربية، من خلال تأثيره على مدخل هذه التنمية التي تبدأ بوجـــود دولـــة ومجتمع قوي ومتماسك، بالإضافة إلى تأثير الجدار على المقومات التي تدعم ذلـــك المـــدخل كالأرض والمياه، وكذلك فحص تأثير الجدار الفاصل على الاحتياجات الاقتصادية والتعليميـــة والصحية في الضفة الغربية، اعتمدت منهجية الدراسة على مراجعة كافة الوثائق والتقـــارير والدراسات التي أجريت حول الجدار الفاصل وتأثيراته المختلفة على كافة مناحي الحياة فـــي الضفة الغربية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأهداف الاستراتيجية لبناء الجدار تمثلـــت فـــي قطع الطريق على إقامة دولة فلسطينية قابلة للحياة والتطور، وإلى محاولة التأثير على التوزيع السكاني في الضفة الغربية ما بين العرب واليهود، وإلـــى محاولـــة التـــأثير علـــى قـــضايا المفاوضات النهائية المتمثلة بالحدود والمياه والاستيطان واللاجئين والقدس، كـــذلك أشـــارت نتائج الدراسة إلى التأثير المدمر للجدار على قطـــاع الزراعـــة باعتبـــاره أهـــم القطاعـــات الاقتصادية الفلسطينية، أما فيما يتعلق بتأثيره على التعليم أشارت النتائج إلى أن هناك عـــدداً كبيراً من المدارس فصلها الجدار عن السكان الذين تخدمهم، بالإضافة إلى ما خلقه من معاناة للطلاب والهيئات التدريسية أثناء توجههم إلى مدارسهم أو جامعاتهم، فيما يتعلق بتأثير الجدار على الأوضاع الصحية في الضفة فقد أشارت النتائج إلى عدم تمكن السكان الفلسطينيين مـــن الحصول على الخدمات الصحية في الوقت الذي يلزمهم ذلك.

هدفت دراسة أجراها صبح (٢٠٠٥) معرفة درجة تقويم التخطيط للإشراف التربـــوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية فـــي محافظـــات شـــمال فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) مديراً ومديرة بنسبة (٢٠%) من مجتمع المديرين، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (٤٨١) بنسبة (٥%) من مجتمع المعلمين والمعلمات، حيث أن عينة الدراسة بلغت (٥٨٩) مديراً ومعلماً (ذكوراً وإناثاً)، تم استخدام استبانة قام الباحث ببنائها لملاءمة غرض الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لقيام المشرف التربوي بدوره وفقاً لمجالات أداة الدراسة المتمثلة بالمدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٣٢)، ونسبة مئوية (٦٦,٤)، بينما كانت بدرجة كبيـــرة لمجال التغذية الراجعة وكان ترتيب الأبعاد التابعة لمجال المدخلات كما يلي: المعلمـــين فـــي المرتبة الأولى، والمناهج في المرتبة الثانية والتلاميذ في المرتبة الثالثة، وأخيراً الإمكانيـــات المادية والعلاقة مع المجتمع المحلي في المرتبة الرابعة، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنـــه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين

التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، والجنس، والإقامة، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص.

هدفت دراسة أجراها دعواس (٢٠٠٥) تعرف واقع التعليم في فلسطين ابتداء بفترة الانتداب البريطاني وانتهاء بعهد السلطة الوطنية الفلسطينية، وكذلك الكشف عن مميزات التعليم في كل فترة من الفترات التاريخية، كشف الباحث السياسة التي اتبعتها حكومة الانتداب البريطاني وسياسة الاحتلال الإسرائيلي تجاه التعليم الفلسطيني، وأثبت بأن كلاً منهما لم يسع لتطوير التعليم الفلسطيني، بل حاول تدميره من خلال محاولة تسخيره لخدمة مصالحه الاستعمارية من خلال الممارسات التي قام بها تجاه المدارس والمعلمين والطلبة والمناهج التي كانت تدرس للطلبة الفلسطينيين. وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج من أهمها أن حكومة الانتداب البريطاني مارست سياسة التجهيل تجاه أبناء الشعب الفلسطيني، حيث اعتمدت للطلبة مناهج غريبة ولم تهتم بفتح المدراس خاصة في الأرياف، حاول الاحتلال الإسرائيلي تسخير التعليم الفلسطيني لخدمة أهدافه ومصالحه الاستعمارية من خلال التلاعب بالمناهج بما يتوافق ومصالحه ومارس الإرهاب بحق المدارس والمعلمين والطلبة الفلسطينيين، قامت السلطة الوطنية الفلسطينية بتأسيس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية التي أصبحت مسؤولة عن التعليم الفلسطيني، ونجحت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في بناء منهاج فلسطيني من واقع وبيئة الطلبة الفلسطينيين يتناسب وتحقيق أمانيهم وطموحاتهم، ونجحت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في إخراج التعليم من حالة التخلف والتراجع التي أحدثها الاحتلال الإسرائيلي من خلال بناء المدارس وتوفير المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم وتقليل نسب التسرب وبناء المدارس في المناطق التي حرمت طوال سنوات الاحتلال منها وزادت نسبة الالتحاق بالتعليم.

هدفت دراسة أجراها ذيابات (٢٠٠٥) بيان التطورات النوعية والكمية التي طرأت على التعليم والتدريب المهني في الأردن منذ تأسيس إمارة شرق الأردن عام (١٩٢١) حتى عام (٢٠٠٣)، حيث شهد التعليم والتدريب المهني في الأردن عبر هذه الفترة عدة مراحل تطويرية لكل منها ملامحها الخاصة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج التاريخي الوصفي التحليلي للمصادر التي اعتمدها للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: التطورات النوعية والكمية التي طرأت على التعليم والتدريب المهني منذ تأسيس الإمارة عام ١٩٢١ ولغاية الاستقلال عام ١٩٤٦ (فترة الانتداب البريطاني)،

التطورات النوعية والكمية التي طرأت على التعليم والتدريب المهني منذ الاستقلال عام (١٩٤٦) ولغاية صدور قانون التربية والتعليم رقم (١٦) عام ١٩٦٤، التطورات النوعية والكمية التي طرأت على التعليم والتدريب المهني منذ صدور قانون التربية والتعليم رقم (١٦) عام ١٩٦٤ ولغاية مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧، التطورات النوعية والكمية التي طرأت على التعليم والتدريب المهني منذ مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧ ولغاية عام ٢٠٠٣.

هدفت دراسة أجرتها صاصيلا (٢٠٠٥) تعرف التحديات المعاصرة التي تواجه معلم التعليم الأساسي في الوطن العربي، وإلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي، وإلى وضع تصور لأهم الكفايات التي ينبغي أن تحققها كلية التربية في العصر الحاضر، أختارت الباحثة عينة مكونة من (٤٤) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق ومن المشرفين على مساقات التربية العملية، جمعت آراءهم من خلال ثلاث استبانات، الأولى حددت الكفايات الأساسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي، الثانية حددت مدى تلبية كلية التربية لتلك الاحتياجات، أما الثالثة فطلبت من أفراد العينة اقتراح مجموعة من الحلول التي تساعد في تطوير هذا الواقع. أشارت نتائج الدراسة إلى حصر الكفايات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ثلاث مجالات أساسية وهي الكفايات العملية المهنية وشملت (٢٧) كفاية منها: القدرة على التخطيط، اختيار وصياغة الأهداف التعليمية، مراعاة الفروق الفردية تنويع أساليب التعليم، الكفايات المعرفية الثقافية وشملت ٢٠ مهارة ومن ضمنها: التعمق في مادة التخصص، وإتقان لغة أجنبية، الإلمام بأساليب التعامل مع الشبكة العنكبوتية، الوعي بأهمية الهوية العربية، الكفايات الاجتماعية الشخصية وشملت (٢٠) كفاية من ضمنها: القدرة على إدارة الصف، امتلاك اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم، كذلك أشارت النتائج إلى حاجة كلية التربية إلى تدريب الطالب المعلم على ممارسة أساليب التعلم الذاتي، وعلى عدم قدرته على إنتاج الوسائل التعليمية، وإلى ضعف قدرته على استخدام تكنولوجيا التعليم، كذلك أشارت النتائج إلى ضرورة التوازن في المقررات الأكاديمية والثقافية والتربوية بحيث لا يطغى جانب على الآخر.

هدفت دراسة أجراها الفالح (٢٠٠٤) تعرف السياسة التربوية للتعليم المهني وواقعه في وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال الوثائق الرسمية ووجهة نظر معلمي وطلبة التعليم المهني، وبناء أنموذج لتطوير استراتيجية التعليم المهني في ضوء السياسة التربوية

بوزارة التربية والتعليم في الأردن حيث تم مسح ومراجعة القوانين والأنظمة والوثـائق ذات الصلة التي أصدرتها الدوائر الحكومية منذ نشأة إمارة شرق الأردن عام (١٩٢١) وحتى نهاية العام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣) وتحليلها بغية إلقاء الضوء على هذه السياسة وعرضها بكـل تفاصيلها وجزئياتها، كذلك قام الباحث بعرض نظري من خلال وثائق وزارة التربية والتعليم، وإجراء استطلاع ميداني عبر تطوير أداتين إحداهما موجهة إلى المعلمين والثانية إلى الطلبـة في المدارس الثانوية المهنية، تشكلت عينة الدراسة من (٣٢٧) معلماً ومعلمة و(١٨٠٠) طالب وطالبة، ولمعالجة البيانات فقد استخرج الباحث الوزن المئوي والانحراف المعياري، كذلك تم استخدام الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعـة الأدبيـات ذات العلاقـة بغيـة الوصول إلى أنموذج يتماشى مع التطورات التربوية، ويعالج الصعوبات والاخـتلالات التـي تكتشف للباحث، توصل الباحث من خلال الدراسة إلى بناء أنموذج استراتيجي مقترح لتطوير استراتيجية التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم بالأردن.

هدفت دراسة أجراها الشبول (٢٠٠٥) تعرف واقع الإدارة الاستراتيجية فـي وزارة التربية والتعليم في الأردن، وبناء أنموذج لتطويرها، كما وهدفت تعرف المعيقـات والحلـول الممكنة لمعالجة المعيقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الاستراتيجية، تم تطوير استبانة تـم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددها (١٥٨) فرداً من الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي (٢٠٠٣- ٢٠٠٤)، وكذلك تم تطوير أنموذج مقترح للإدارة الاستراتيجية في وزارة التربية والتعليم فـي الأردن، وتـم تطبيق هذا الأنموذج على عينة عشوائية بلغ عددها (٤٣) فرداً من الإدارة العليـا فـي وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٣٠,٤%) من الإدارة العليا يـرون أن مفهوم الإدارة الاستراتيجية يعني "رسم الاتجاه المستقبلي للوزارة وبيان غاياتها على المدى البعيد"، فيما رأى (٥,١%) من الإدارة العليا أن مفهوم الإدارة الاستراتيجية يعني "العمليـات التي تحول الإدارة العليا بما فيها العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في الوزارة إلى قرارات استراتيجية تعمل على توجيهها في المستقبل"، تمثلت أهم المعيقات التي تحـول دون تطبيـق الإدارة الاستراتيجية في الوزارة بمعيقات مالية بنسبة بلغت (١٧,٠٧%)، يليها معيقات إدارية وفنية ونسبة كل منهما (١٠,٩٧%)، وفي ضوء نتائج الدراسة فقد تم بناء أنمـوذج لتطـوير الإدارة الاستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن تكون من أربعة عناصـر: تحليـل الوضع القائم، صياغة الاستراتيجية المستقبلية، تطبيق الاستراتيجية، والمتابعة والتقويم.

هدفت دراسة أجراها أبو زهيرة (٢٠٠٤) بعنوان "التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني" التعرف على كيفية مساهمة المدرسة في تشكيل عقل ونفسية الطفل تجاه الآخر، وإلى التعرف على كيفية تشكيل ورؤية وتصور الطفل للتسامح، قام الباحث بتحليل مضمون مقرري الصفين الأول والسادس الأساسيين كنموذج، للصف الأول من خلال تحليل معاني كتب لغتنا الجميلة، التربية الوطنية، التربية المدنية، التربية الإسلامية، التربية الدينية المسيحية، للصف السادس من خلال تحليل مضامين كتب لغتنا الجميلة، تاريخ العرب والمسلمين، التربية الإسلامية، مبادئ في الجغرافيا البشرية، التربية الوطنية، التربية المدنية، التربية الدينية المسيحية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المدرسة تهيئ الطالب الفلسطيني عقلياً ونفسياً على مفهوم التسامح والتعايش مع الأديان الأخرى وبخاصه مع المسيحية، وتمجيد مفاهيم التشريعية والديمقراطية كطرق لتغلب المجتمع على المشاكل والأزمات التي يواجهها، كذلك أشارت النتائج إلى وجود توجه فلسطيني لتعزيز قيم التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني، حيث ظهرت كلمة تسامح ٥٩ مرة في كتب الصف الأول، بينما ظهرت (١٦٩) مرة في كتب الصف السادس الأساسي.

هدفت دراسة العبسي (٢٠٠٤) بناء دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف تم مسح الأدب النظري والدراسات السابقة، وبناء استبانة لقياس واقع التخطيط في المدارس الثانوية الأردنية التي بلغ عددها (١١٢٧) حيث أخذت عينة عشوائية منظمة بلغت (٤٠٣). توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها أن معظم المدارس الثانوية تعتمد الخطة السنوية التطويرية، يليها الخطة السنوية التقليدية، ثم الخطة طويلة المدى، لتأتي الخطة الاستراتيجية أقلها نسبة (١٥% من الإجمالي) ووجود حاجة ماسة إلى توفير دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الأردنية.

هدفت دراسة اعدتها خولة صبري(٢٠٠٣) بعنوان"تقييم المناهج التعليمية الحديثة في فلسطين" تقييم تجربة المرحلة الاولى الخاصة بتطوير مناهج الدولة الفلسطينية، ولغرض تحقيق اهداف الدراسة استخدمت عدة ادوات منها: فحص الانشطة والمناهج والخطط الدراسية الرسمية، واستبانة لفحص اراء مدرسي المناهج والمشرفين التربويين، ثم اختيار عينة ضمت ١٤١ مدرسة اساسية، واربعين من كل من الموجهين التربويين ومن مديري مدارس اساسية، و٧٥ من معلمي الصف الاول و ١٢٠ من معلمي الصف السادس. بينت نتائج الدراسة أن هناك أهدافاً تم تحقيقها من تلك المعلن عنها بصورة معقولة مثل تدريس اللغة الإنجليزية

اعتباراً من الصف الأول، وشمولية المنهاج على المفاهيم الوطنية والقومية، كما لوحظ عـدم توفر أدلة للمعلمين لكافة المواضيع تضمن ارشادات بخصوص تدريس الوحـدات التعليميـة المقررة، والحاجة لتوفير الأجهزة لتنفيذ المنهاج الفلسطيني مثل المختبرات والورش خاصـة بالنسبة لنشاطات التكنولوجيا والحاسوب والنشاطات المهنية والحرفية، والاهتمـام بالـدورات التعليمية للمعلمين من خلال توفير مدربين متخصصين لبعض المباحث مثل التربيـة المدنيـة والتكنولوجيا.

هدفت دراسة أجراها ربابعة (٢٠٠٣) إلى تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية الفلسطيني للصف الأول الأساسي، من خلال تحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية للصف الأول ومشرفي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، وأعضاء لجنة التأليف نحو المقرر، وإلى التعـرف على أثر مجموعة من المتغيرات المستقلة كالجنس، الوظيفة، الخبرة، التخـصص، والمؤهـل العلمي في تحديد اتجاهات أفراد عينة البحث نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسـي بفلسطين، استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني، وتألف مجتمع البحث من جميـع معلمـي اللغة العربية للصف الأول الأساسي، ومن مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنـين ومن أعضاء لجنة تأليف المقرر، وبلغ المجموع الكلي لأفراد مجتمع البحـث (٢٠١) فـرداً، واستخدم الباحث أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات من أفراد عينة البحث، والتي تمثلت بجميع المعلمين والمشرفين التربويين الذين استرجعت استباناتهم والبالغ عددهم (١٦١) معلماً ومشرفاً، إضافة إلى مؤلفي المقرر الأربعة الذين تم جمع المعلومات منهم بواسطة أداة المقابلة ليكون بذلك المجموع الكلي لأفراد عينة البحث (١٦٥) فرداً، وللوصول إلى نتائج البحث تـم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، لحساب المتوسطات الحـسابية والانحرافـات المعيارية، واختبار "ت" (t- test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية، وكذلك اختبـار (Toky) لمعرفـة دلالات الفـروق بـين المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث. أهم النتائج التي توصل إليها الباحث إن درجة تقـويم المقرر جاءت إيجابية على جميع محاوره، أن اتجاهات المعلمين والمشرفين وأعـضاء لجنـة التأليف جاءت إيجابية بصورة كلية نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين، تختلف اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين باختلاف الجنس، الوظيفة، الخبرة، التخـصص، والمؤهـل العلمـي، واتجاهـات المعلمـين

والمشرفين نحو أساليب التقويم المستخدمة في المقرر جاءت إيجابية، وكذلك جاءت اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو التصميم والإخراج الفني للكتاب إيجابية.

هدفت دراسة أجراها صافي (٢٠٠٣) الكشف عن صعوبات التخطيط التربوي التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس الأساسية، والثانوية الحكومية، ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة رام الله والبيرة للتعرف على الصعوبات في التخطيط وتشخيصها وتحليلها، والتي تحد من فاعلية أداء مدير المدرسة في التخطيط لمدرسته، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومدارس الوكالة في محافظة رام الله والبيرة الذين بلغ عددهم في العام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) ١٥٦ مديراً ومديرة في المحافظة، (١٣٦) مديراً ومديرة في مدارس الحكومة و(٢٠) مديراً ومديرة في مدارس الوكالة، ونظراً لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة طبق الباحث الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي، وبذلك فإن مجتمع الدراسة أعتبر عينة للدراسة، وقام الباحث باستخدام استبانة مكونة من (٥٠) بنداً تغطي صعوبات التخطيط التربوي كما يراها مديرو ومديرات مدارس الحكومة والوكالة في محافظة رام الله والبيرة. دلت النتائج حسب متغير الجنس لصعوبات التخطيط التربوي التي تواجه المديرين والمديرات على وجود فروق تعزى لمستوى الجنس لصالح الذكور أكثر من الإناث في جميع المجالات الستة، وهذا يدل على المعاناة الشديدة التي يواجهها مديرو المدارس وذلك نظراً للظروف الاقتصادية السيئة التي يعانيها الذكور، وكذلك الاغلاقات والحصار الإسرائيلي المستمر لمدن وقرى ومخيمات فلسطين حيث قطع أواصل الأراضي الفلسطينية وحال في أحيان كثيرة من وصول المديرين إلى مقر عملهم، كما وبينت النتائج أن أعلى الصعوبات التي تواجه المدير والمديرة بالنسبة للمؤهل كانت عند الحاصل على دبلوم بعد التوجيهي في مجالات الدراسة الستة، وأن المديرين والمديرات الثانوية لديهم شعور بالصعوبات عند التخطيط أعلى من المديرين والمديرات في المدارس الأساسية، كما أن المديرين والمديرات في المدارس الحكومية لديهم شعور بالصعوبات عند التخطيط المدرسي أعلى من المديرين والمديرات في مدارس الوكالة.

هدفت دراسة أجراها طواله (٢٠٠٣) تعرف تصورات القادة التربويين لدور مدير المدرسة في مواجهة التحديات المستقبلية للمدرسة الثانوية، كما هدفت الدراسة للتعرف على أثر متغيرات الوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تصورات القادة التربويين، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٩٣) مشرفاً تربوياً

ومدير مدرسة تابعين للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية، موزعين على (١٢٣) مشرفاً و(٧٠) مديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مجالات، ولتحليل البيانات استخدمت الدراسة الإحصاءات الوصفية، واختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه. توصلت الدراسة إلى أن تصورات المشرفين التربويين ومديري المدارس لدور مدير المدرسة في مواجهة التحديات المستقبلية للمدرسة الثانوية كما وردت في فقرات الاستبانة كانت بدرجة عالية لمديري المدارس، وبدرجة متوسطة للمشرفين التربويين، حيث أن أغلب المشرفين التربويين لم يمارسوا العمل الإداري.

هدفت دراسة أجراها بحيص (٢٠٠٢) معرفة مدى تطبيق المديرين للمبادئ الديمقراطية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل، من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين والمديرين، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين والمديرين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١) والبالغ عددهم (١٢٤٣) فرداً، أما عينة الدراسة فتكونت من (١١٣) معلماً في المدارس الثانوية في محافظة الخليل تم اختيارهم بصورة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة و(٥٥) مشرفاً تربوياً و(٦٣) مديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٥٢) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن المبادئ المهمة التي تطبقها الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين هو بعد حرية الرأي والتعبير، ثم يليه بعد العمل بروح الفريق، ثم بعد العمل بمبدأ العدل والمساواة، ثم بعد المشاركة، وأخيراً جاء بعد تفويض الصلاحيات، كذلك أشارت الدراسة إلى أن أهم الممارسات الديمقراطية التي يطبقها المديرين هي تشجيعهم للأنشطة الجماعية بين الطلبة، واشراك أعضاء مجلس الضبط المدرسي في اتخاذ القرارات حول مخالفات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية في تعاملهم مع الطلبة، وتفويض مربي الصفوف صلاحية متابعة غياب الطلبة وإجازاتهم، وأخيراً التعرف على آراء المعلمين وجهودهم في مجال رفع مستوى الطلبة التعليمي.

هدفت دراسة أجراها جبر (٢٠٠٢) طرح أنموذج مقترح لتمويل التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية ذي مجالات لمصادر تمويلية لها مؤشرات دالة عليها، من وجهة نظر أعضاء المجلس التشريعي وفقاً للمقياس الذي استعمله الباحث، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء المجلس التشريعي البالغ عددهم (٨٨) عضواً من بينهم (٢١) عضواً بمنصب وزير

تم تصنيفهم حسب متغير المركز الوظيفي، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث استبانة مؤلفه من (١٠١) فقرة تناولت مصادر التمويل المختلفة تم توزيعها على (٧) مجالات عامة لمصادر تمويل التعليم العالي تضمنت مقياساً لتقدير درجات الاستجابة لمجتمع الدراسة وفق سلم ليكرت الخماسي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال من فقرات ومجالات مصادر التمويل المقترحة للتعليم العالي، واعتماد الفقرات التي حصلت على (٤) درجات بنسبة (٨٠%) فأعلى كمصادر رئيسة للنموذج المقترح لتمويل التعليم العالي في فلسطين. توصلت الدراسة إلى أن درجة الاستجابة الكلية على مجمل مجالات مصادر تمويل التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء المجلس التشريعي عالية حيث بلغت (٣,٦٩)، وقد حصل مجال مصادر التمويل من الأقساط والرسوم الجامعية وكذلك مجال مصادر التمويل الخاصة من المجتمع المحلي على درجة عالية جداً بلغت (٨٠%) (٨٢,٦%) على الترتيب، في حين حصلت بقية مجالات مصادر التمويل الخمسة الأخرى على درجة عالية تراوحت بين (٦٦,٢% – ٧٤,٨%)، كان ترتيب النسب المئوية لمجالات مصادر تمويل التعليم العالي التنازلية لمجتمع الدراسة كما يلي: مجال مصادر التمويل من: الأقساط والرسوم الجامعية (٨٢,٦%)، ومن المجتمع المحلي (٨٠%)، ومن ترشيد الإنفاق على التعليم الجامعي (٧٤,٨%)، ومن الإنتاج الذاتي للجامعات (٧٣%)، ومن مصادر التمويل الحكومية المباشرة (٧١,٨%) ومن مصادر التمويل الحكومية غير المباشرة (٦٧,٦%)، ومن القروض (٦٦,٢%).

أجرى سرحان (٢٠٠٢) دراسة بعنوان "المعايير التخطيطية في تطوير المدارس (حالة دراسية لمحافظة رام الله والبيرة) بهدف دراسة المساحة المخصصة للطالب، بالإضافة إلى حجم المدرسة ومستواها، ومدى توفر خدمات البنية التحتية من كهرباء وصرف صحي ومياه صالحة للشرب وهاتف ومواصلات وغيرها من المعايير الواجب تطبيقها في مدارس المحافظة وفلسطين، تم جمع البيانات من خلال المسوحات الميدانية لجميع مدارس محافظة رام الله والبيرة بعد زيارتها حيث تمت مقارنتها مع المعايير العالمية المطبقة في الدول الأجنبية المتقدمة والدول العربية في آسيا وأفريقيا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (١,٩%) من المدارس الثانوية و(١,٣%) من المدارس الأساسية مطابقة للمعيار الخاص بالمساحة الأجمالية لأرض المدرسة، وأن (٧,٦%) من المدارس الثانوية و (١١,٧%) من المدارس الأساسية مطابقة للمعيار الخاص بالمساحة المخصصة للطالب من أرض المدرسة الأجمالية، كذلك أشارت النتائج إلى أن (٥١,٣%) من المدارس الأساسية و(٥٩,٥٥%) من المدارس الثانوية

يسير الطالب أكثر من المسافة المحددة حسب المعايير الدولية، وكذلك تبين أن هناك (٦٣) تجمعاً سكانياً يحتاج إلى استكمال أو استحداث المرحلة الثانوية في مدارسها حيث ينتقل الطلبة مسافة تتراوح بين (٢-١٦) كم للدراسة في تجمعات مجاورة، فيما يتعلق بخدمات البنية التحتية فقد وجد أنها متوفرة في معظم المدارس باستثناء شبكات الصرف الصحي والهاتف، وحوالي (٧) تجمعات بحاجة لربطها بشبكة المياه.

هدفت دراسة أجراها عصيدة(٢٠٠١) تعرف مستويات القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس، ومدى مساهمة التغيرات الديموغرافية بها، كان سؤال الدراسة الأساسي: ما مستويات القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس؟، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني عشر في محافظة نابلس، تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (٤٥٠) استجاب منهم (٤٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر العلمي والأدبي، وقام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجالات للقيم التربوية وهي القيم المعرفية، والسياسية، والجمالية، والاجتماعية، والدينية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس كانت كبيرة جداً في مجالات القيم السياسية والجمالية والأخلاقية، وكانت كبيرة في مجالات القيم المعرفية والقيم الاجتماعية والقيم الدينية، وجاء ترتيب القيم التربوية حسب أهميتها من وجهة نظر طلبة الصف الثاني عشر كالآتي: القيم السياسية في المرتبة الأولى، تلتها القيم الجمالية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة القيم الأخلاقية وفي المرتبة الرابعة القيم الدينية، وفي المرتبة الخامسة القيم الاجتماعية وأخيراً القيم المعرفية.

هدفت دراسة أجراها أبو زهيرة (٢٠٠١) بعنوان " المنهاج الفلسطيني والتنشئة السياسية"، التعرف على مضامين التنشئة السياسية للطفل الفلسطيني داخل المدرسة في فلسطين وإلى التعرف على حقيقة الدور الذي تضطلع به المدرسة في التربية السياسية للأطفال في فلسطين، وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف تسهم المدرسة في تشكيل عقل ونفسية الطفل تجاه الحكومة والدولة؟ على أي نحو تؤثر المدرسة في رؤية وتصور الطفل لدولة الجماهير؟ ما هو دور المدرسة في خلق الوعي والانتماء الوطني والقومي لدى الطفل؟ ما هي التوجهات القيمية التي تثبتها المدرسة في ذهن الطفل؟، قام الباحث بتحليل

مضمون مقرري الصفين الأول والسادس الأساسيين في كتب اللغة العربية والتربية الوطنية التربية المدنية والتربية الوطنية التربية المدنية والتربية الإسلامية والتربية الدينية المسيحية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطفل الفلسطيني في مدارس فلسطين ينشأ في ضوء تحليل المنهاج الفلسطيني الجديد على أسس كثيرة من أهمها التوحيد بين الحكومة والدولة، والوقوف بجانب السلطة القانونية والشرعية، والثقة في سيادة القانون، فالحكومة تعمل وفقاً للدستور والقانون وتعمل لمصلحة أبناء المجتمع، كذلك فالمناهج والمدرسة تهيئ النشئ عقلياً ونفسياً على التسليم بدور الجماعة مع التقليل من دور الفرد، كذلك ترمي التنشئة المدرسية إلى اكساب الطفل هويته الوطنية، فمن خلال المناهج يرتبط الطالب بالوطن أرضاً وتاريخاً وبشراً، كذلك تحرص المناهج على خلق توجهات عربية عند النشئ من خلال التركيز على عروبة فلسطين والتعريف بالوطن العربي الكبير، والحديث عن الأمة العربية والوحدة، كذلك تهيئ المدرسة النشئ عقليا ونفسياً على التسامح والتعايش مع الأديان الأخرى وخاصة المسيحية، كذلك إلى ربط الطفل بالقدس أرضاً وتاريخاً وديناً، كذلك فالمناهج والمقررات الفلسطينية لا تتحدث بكثرة عن "الضفة الغربية"، و"السلطة الوطنية الفلسطينية" أنما تهيئ الطالب لنسيان هذه الكلمات، في حين يتم التركيز على كلمة "وطن" و"فلسطين" و"بلادنا" و"دولة فلسطين".

هدفت دراسة أجراها سلامة (٢٠٠٠) الوقوف على القيم المتضمنة في كتب مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الستة الأولى في التعليم الأساسي في مناطق السلطة الفلسطينية والتي هي ذات طبعة تجريبية حيث أن الطبعة الأولى ظهرت في العام الدراسي (١٩٩٥– ١٩٩٦)، وذلك للكشف عن القيم التربوية التي تضمنها هذا المنهاج، ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المحتوى لثماني كتب ، تبين من نتائج تحليل المحتوى أن القيم التي تم رصدها في المنهاج كانت (٨٢٥) قيمة مرتبة تنازلياً، أولها كانت قيمة حب اكساب الطالب خبرات جديدة وتعني الحصول على معلومات جديدة يمكن أن يستخدمها في المستقبل في مصلحته ووطنه وشعبه، ومن ثم قيم حب الوطن والطبيعة وتتضمن كل ما يزيد اهتمام الطالب بوطنه والدفاع عنه والاهتمام بخيرة ومصلحته ورفاهيته والحرص على البيئة من التلوث والإهدار، والقيم الدينية وتتضمن مجموعة القيم المستمدة من الدين الاسلامي، والقيم الاجتماعية وتتضمن الصداقة والاندماج والتعاون ومشاركة ومساعدة الآخرين، وقيمة حب العمل والإنجاز، وتتضمن حرص الفرد على القيام بالعمل الضروري

وإنجازه بصورة جيدة وحبه لعمله وتفانيه، قيمة حب العلم والتثقيف وتتضمن كل ما يشجع الطالب على التعليم والمطالعة الذاتية.

هدفت دراسة أجراها علي (١٩٩٩) تحليل القيم التربوية المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي الشامل في الضفة الغربية للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م، وقد استخدمت طريقة تحليل المحتوى لاستخراج القيم المتضمنة في وحدات الكتاب المشمول بالدراسة، وطور الباحث تصنيفاً للقيم يتناسب مع غرض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة، أن كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي الشامل تضمن (٧٧٧) قيمة تكررت (٥٠٣٠)، وكانت أكثر القيم تكراراً في المجال العقائدي وبلغت (٦٤٨) وبنسبة (١٢,٩%)، والمجال المعرفي العقلي (٦٣٥) تكراراً وبنسبة (١٢,٦%)، والمجال الاجتماعي (٥٩١) تكراراً وبنسبة (١١,٧%)، والمجال التعبدي (٥٧٦) تكراراً وبنسبة (١١,٥%)، والمجال الثقافي (٥٣١) تكراراً وبنسبة (١٠,٥%)، والمجال الذاتي (٣٩٥) تكراراً وبنسبة (٧,٩%)، أما أقل القيم تكراراً، فهي في المجال الجمالي وبلغت (٢٠) تكراراً وبنسبة (٠,٥%)، والمجال الأمني وبلغت (٤٦) تكراراً وبنسبة (٠,٩%)، والمجال الجسماني (٧٠) تكراراً وبنسبة (١,٤%).

هدفت دراسة أجراها أبو هنطش (١٩٩٩) معرفة واقع التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية، وذلك لإعطاء المعنيين في تطوير الوزارة إداريا صورة عن الواقع الحالي، بما يتلاءم مع الإدارة الحديثة، مع مراعاة البيئة الفلسطينية، وهدفت بالأخص إلى بيان اتجاهات الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم العالي نحو التطوير الإداري في المجالات التالية: الأهداف والسياسات والاستراتيجيات، التصنيف، والتوصيف الوظيفي، الهيكل التنظيمي، البيئة التنظيمية، المهارات القيادية، إدارة الأفراد الرقابة والمتابعة والتقييم، تكونت عينة الدراسة من جميع الإداريين التربويين في ديوان الوزارة كما حددتهم الدراسة وعددهم (٩٢) أي جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث كان عدد الذين استجابوا (٨٨) وبالتالي اعتبروا هم مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدم الباحث استبانة قام بإعدادها، وتضمنت الاستبانة (٥٥) فقرة موزعة على مجالات الدراسة. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري كانت إيجابية على جميع المجالات، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من(٦٠%) وكانت النسبة المئوية للمجالات جميعها مرتبة تنازلياً كما يلي: مجال الأهداف والسياسات والاستراتيجيات حصلت على أعلى نسبة مئوية مقدارها (٨١,٤%)، يليها مجال الهيكل

التنظيمي (٧٩,٨%)، يليها مجال الرقابة والمتابعة والتقييم (٧٩,٢%)، فمجال إدارة الأفراد (٧٨%)، يليها مجال المهارات القيادية (٧٧,٦%)، يليها مجال البيئة التنظيمية (٧٥%)، وأخيراً حصل مجال التصنيف والتوصيف الوظيفي (٧٤,٨%) وهي اقل نسبة.

هدفت دراسة أجراها وجيه (١٩٩٨) معرفة أنماط القيم السائدة لدى المشرفين التربويين في الضفة الغربية، وتأثرها بالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، وفي التعليم والإدارة، ذلك على اعتبار أن القيم تسهم في التنبؤ بسلوك المشرف التربوي، وبالقرارات التي يتخذها خلال عمله، وقد أجريت الدراسة على مجتمع البحث جميعه، والذي بلغ مئة وواحداً وأربعين مشرفاً تربوياً، موزعين على إحدى عشرة مديرية حكومية للتربية والتعليم، من ضمنها محافظة القدس الشريف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت في الدراسة استبانة تكونت من اثنتين وسبعين فقرة، وبواقع اثنتي عشرة فقرة لكل مجموعة من المجموعات القيمية الست موضوع الدراسة (قيم الدعم، والامتثال، والاعتبارية، والاستقلالية، والغيرية، والقيادة)، عولجت الاستبانات إحصائياً بواسطة الحاسب بإيجاد التكرارات والنسب المئوية للتفضيلات والمتوسطات الحسابية. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر القيم تفضيلاً لدى الذكور هي: قيم الامتثال والقيم الغيرية، وعند كل من الذكور والإناث كانت قيم الامتثال والقيم الغيرية أيضاً، أما أقل هذه القيم تفضيلاً لدى الذكور فكانت القيم الاعتبارية وقيم الدعم، ولدى الإناث القيم الاعتبارية وقيم الدعم، ولدى الجنسين معاً القيم الاعتبارية وقيم الدعم.

هدفت دراسة أجراها الحباشنة (١٩٩٨) الكشف عن اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو التعليم المهني، كذلك الكشف عن مدى رضى طلبة وأهالي الصف الأول الثانوي المهني الشامل والتطبيقي بالاتجاه المهني، في المدارس والمراكز الحكومية في محافظة الكرك/ الأردن، ومعرفة أثر كل من متغير الجنس ومستوى دخل الأسرة ومستوى الوالدين التعليمي، ومهنة الأب في اتجاهاتهم نحو التعليم المهني ، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي ذكوراً وإناثاً، وجميع طلبة الصف الأول الثانوي المهني ذكوراً وإناثاً، وجميع أهالي وأولياء أمور طلبة الصف الأول الثانوي المهني ذكوراً وإناثاً. بينما تكونت عينة الدراسة من (١١١٢) ذكوراً وإناثاً من الصف العاشر الأساسي إذ شكلت ما نسبته (٣٠%) من مجتمع الدراسة، و(٤٣٠) ذكوراً وإناثاً من الصف الأول الثانوي المهني، فشكلت ما نسبته (٧١,٢%) من مجتمع الدراسة و(٣٤٠) ذكوراً وإناثاً من أهالي طلبة الأول الثانوي

المهني، فشكلت ما نسبته (٥٦%) من مجتمع الدراسة، تم استخدام استمارات لقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني لدى العينات الثلاث بعد أن اطلع الباحث على دراسات لها علاقة مباشـرة بموضوع البحث، وقد تمت الإجابة عن الفرضيات الرئيسة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لعلامات أفراد عينات الدراسة ككل، وللإجابة عن الفرضيات المساندة تم استخدام الاختبار الإحصائي (ت) لمتغير الجنس، واستخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دخل الأسرة، ومهنة الآباء، واستخدام تحليل التباين الثنائي لاختبار مستوى الوالدين التعليمي كما تم استخدام اختبار "شيفيه" لتحديد مواقع الفروق بين الفئات وعدد التكرارات في كل فئة لمعرفة النسبة المئوية لفئات المتغيرات المختلفة.أظهرت الدراسة النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو التعليم المهني حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (١١٠,٤٦) والانحراف المعياري (١٣,٨٢)، وبلغت نسبة الاتجاه العام عند أفراد العينة ككل (٦٩%) مما يؤكد وجود اتجاه ذي أهمية نسبية لطلبة الصف العاشر الأساسي، كذلك أظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي بسيط عند الطلبة المسجلين في الصف الأول الثانوي المهني حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (١١٧,٢٧)، والانحراف المعياري (١٥,١٥) وبلغت نسبة الاتجاه العام عند أفراد العينة ككل (٧٣,٣%) مما يؤكد وجود اتجاه ذي أهمية نسبية بدرجة بسيطة وليس بدرجة مرتفعة.

هدفت دراسة أجرتها شعت (١٩٩٧) توضيح واقع تمويل التعليم الجامعي في فلسطين والبدائل المستقبلية التي تواجهها الجامعات، ومعرفة وجهة نظر مجالس الأمناء ورؤساء الجامعات وأعضاء مجلس التعليم العالي ومسؤولي أجهزة الدولة حول قضايا تمويل التعليم الجامعي في فلسطين، اتبعت الباحثة المنهج المسحي والتحليلي للقيام بهذه الدراسة حيث طبقت أداة الدراسة على مجتمع القائمين على الجامعات الفلسطينية، وعلى جميع أعضاء مجلس التعليم العالي وعلى عينة قصدية من مسؤولي الدولة، وذلك باستخدام استبانة خاصة قامت الباحثة ببنائها، تم تحليل البيانات إحصائياً من خلال برنامج (SPSS) باستخدام معاملات الشيوع النسب المئوية لكل بند من بنود الاستبانة كما تم إجراء تحليل كيفي لإجابات الاستبانات. توصلت الدراسة إلى أن الجامعات الفلسطينية تعاني من أزمة تمويلية حادة، سببها اعتماد هذه الجامعات على التمويل الخارجي الذي هو آخذ في التراجع ، كذلك بينت الدراسة عجز مصادر التمويل التقليدية عن مواجهة متطلبات التعليم الجامعي، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في هيكلية إدارة الموارد المالية للجامعات في جانبي الإيرادات والنفقات وكذلك البحث

عن مصادر تمويل غير تقليدية، بحيث يمكن زيادة دورها في تمويل الجامعات،أيدت الفئــات الثلاث بنسب عالية زيادة الأقساط بحيث تغطي العجز بشكل جزئي، كما أنها عارضت فكــرة خصخصة الجامعات الفلسطينية.

هدفت دراسة أجراها خصاونة (١٩٩٧) تحديد الأولويات التربوية في القرن الحــادي والعشرين كما يتصورها القادة التربويون في الأردن ، هذه الأولويات اخذت خمسة مجــالات أو تحديات وهي: الديمقراطية، المواطنة، الثورة التكنولوجية، حقوق الإنسان، والبيئة المحيطة (التربية البيئية)، وقد هدفت الدراسة في موضوع صانعي القرار والسياسة التربوية للإجابــة عن السؤال الرئيسي التالي: ما هي تصورات القادة التربويين في الأردن للأولويات التربويــة في القرن الحادي والعشرين؟، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) قيادياً ومديراً ومشرفاً، مــنهم (٣٤) من العاملين في المواقع القيادية أو الإدارية في مقر وزارة التربية والتعليم، (١٥) مــن مديري التربية والتعليم ممثلين لمجتمع مكون من ثمان مــديريات للتربيــة والتعلــيم، و(٤٠) مشرفاً تربوياً موزعين على جميع مديريات التربية والتعليم الثمانية (٣-٦) مشرفين من كــل مديرية. توصلت الدراسة إلى أن جميع التصورات الواردة في الاستبانة قد لاقت قبولاً عاليــاً لدى أوساط القادة التربويين في الأردن باستثناء اثنين منها، وهما: إلقاء مسؤولية تقدم وتطوير التربية على عاتق الشعب بالدرجة الأولى وعلى عاتق الدولة في الدرجة الثانية، وكانت النتائج منسجمة بشكل واضح وكبير مع أهداف خطة التطوير التربوي ومتطلبات القرن القادم، ومــع طموحات عامة الناس بتقليل الفجوة التكنولوجية بين المجتمع الأردني والمجتمعات المتطورة، كذلك جاءت مجالات حقوق الإنسان والثورة التكنولوجية فــي المــرتبتين الأولــى والثانيــة منسجمتين مع تطلعات معظم شرائح المجتمع ومن بينهم القادة التربويين للمــساواة بحقــوق الإنسان في دول العالم المتقدم، واللحاق بركب التكنولوجيا الذي أصبح المؤشر الرئيسي لتقدم الشعوب وسعادتها، واحتلت الديمقراطية المرتبة الخامسة في سلم الأولويــات بــين مجــالات الأولويات التربوية.

هدفت دراسة أجراها الزعبي (١٩٩٧) تحليل مصادر تمويل التعليم العام فــي الأردن ومقارنة هذا التمويل مع بعض البلدان المتقدمة والنامية، كما هدفت الدراسة إلى إيجاد مــوارد إضافية لتمويل التعليم العام، وزيادة مساهمة المصادر المعمول بها حالياً، وذلك بتقديم نموذج مقترح لتمويل التعليم العام في الأردن، ولتحقيق هذه الأهداف أعتمدت الدراسة علــى تحليــل الوثائق و المراجع، كما قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع. وقــد

قام الباحث في نتائج دراسته بحصر مصادر تمويل التعليم العام في الأردن، ثم قدم مكونات الأنموذج المقترح، والذي تضمن زيادة مساهمة المصادر المعمول بها حالياً، إضافة إلى إيجاد موارد إضافية جديدة للتمويل.

هدفت دراسة أجراها خصاونة (١٩٩٥) معرفة وتحليل تمويل التعليم المدرسي العام، وقياس طاقة الأردن المالية لتمويل التعليم من خلال الموارد المتاحة، والحاجات التعليمية، وكلفة الطالب السنوية، تم استخدام الأسلوب المسحي التحليلي من خلال الرجوع إلى المصادر التي تحصر إجمالي الناتج القومي الإجمالي، والناتج المحلي الإجمالي، ومجموع السكان حسب الفئات العمرية، وأعداد الطلبة، ومصادر تمويل التعليم المدرسي العام، اعتمدت الدراسة على المصادر والوثائق والنشرات الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ودائرة الإحصاءات العامة، والبنك المركزي الأردني، ووزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، لتجيب عن سؤال الدراسة الرئيس "ما طاقة الأردن المالية لتمويل التعليم العام". توصلت الدراسة إلى أن مصادر تمويل التعليم المدرسي العام هي موازنة وزارة التربية والتعليم والتي بلغت حوالي (١٥٦٦٧٤٢٧٣) دينار عام (١٩٩٤)، خدمة الديون الخارجية والتي بلغت حوالي (١١٥٨٧٠٩٨) دينار عام (١٩٩٤)، ضريبة المعارف والتي بلغت (٣٣٤٤٨٤٩) دينار في العام (١٩٩٤)، الرسوم المدرسية والتي بلغت (٣٩٧٣٣١) دينار في العام (١٩٩٤)، المؤسسات الحكومية الأخرى والتي أسهمت بنحو (١٠٢٦٢٦١٤) دينار من إجمالي الإنفاق العام على التعليم المدرسي العام عام (١٩٩٤).

ب- الدراسات الأجنبية

أجرت مكنيل (2008) Mcneel من جامعة ولاية ميسيسبي دراسة هدفت إلى تقييم الاستراتيجية التربوية لروضة (Pearl River) على انجاز الطلبة الأمريكيين الذين تعلموا في الروضة، حيث تم فحص البيانات لمقارنة انجاز هؤلاء الطلبة في مرحلتي الروضة ومرحلة المدرسة الابتدائية في العام الدراسي (٢٠٠٦ – ٢٠٠٧) في مواضيع القراءة واللغة والرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً وطالبة، تم استخدام الاحصاء الوصفي لتحليل الخبرات السابقة لمرحلة الروضة، حيث تبين أن غالبية الطلبة المشاركين في الدراسة قد انضموا بشكل من الأشكال لتعليم مرحلة الروضة، كذلك تم استخدام التحليلات الوصفية لمقارنة نتائج إنجاز طلبة الروضة مع المعدل الوطني العام، أظهرت النتائج أن الطلبة الذين

اتبعوا الاستراتيجية الخاصة بروضة المدرسة الابتدائية Pearl River، تخطت نتائجهم المستوى الوطني في كل من اللغة والرياضيات، ولكن لم تظهر اختلافات تذكر في القراءة.

هدفت دراسة أجرتها سائدة عفونة Affouneh (2007) دراسة التوجهات الفلسطينية حول فعالية اللامركزية كسياسة للتعامل مع الظروف الطارئة، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية كانت قد استعملت اللامركزية في التعامل مع الظروف الطارئة خلال الأعوام ٢٠٠٠ و ٢٠٠٤، تم استخدام ثلاث طرق لجمع المعلومات: المقابلات، استبيان، الملفات والوثائق، تكون مجتمع الدراسة من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومن مديري المدارس، ومن عاملين في قطاعات تربوية مختلفة عاصروا هذة التجربة. بينت نتائج الدراسة أن استخدام اللامركزية كسياسة في التعامل مع الظروف الطارئة ساهمت في التخفيف من أثر إجراءات الاحتلال في تعلم الأطفال الفلسطينيين، وساهمت في استمرارية النظام التعليمي بشكل خاص، كذلك بينت نتائج الدراسة انه تم استخدام عدة أشكال مختلفة من اللامركزية في الظروف الطارئة ومنها ادارة المدارس ذاتياً، التفويض، التعزيز الاجتماعي، وكذلك قدمت هذه التجربة نموذجاً ناجحاً للتعامل مع ظروف طارئة، واستخدام اللامركزية كأداة مقاومة متعددة الأوجه، كذلك بينت نتائج الدراسة التعقيدات المرتبطة بالتعليم الطارئ.

أجرى أكسيو سنج Xiucheng (2007) دراسة عن التجربة الصينية في زيادة المدارس المهنية خاصة بعد أن تبنت الحكومة الصينية توجهاً استراتيجياً بالتوسع في مجال التعليم المهني خاصة بعد بدء حركة الإصلاح التعليمي عام (١٩٨٥) حيث كان التوسع الكمي في التعليم المهني عن طريق ما عرف بـــ (تمهين المدارس) للوصول إلى مرحلة وجود توازي بين الالتحاق والتسجيل بين المدارس المهنية والمدارس العادية بنسبة (٥٠%) لكل منهما، حاولت الدراسة الإجابة على مجموعة من الأسئلة من ضمنها كيف هو أداء الصين في وسط حركة "المهنية" الشاملة هذه؟ هل أصحاب رؤوس الأموال راضون عن التعليم المهني وبشكل أخص في المرحلة الثانوية؟، وإلى أين يجب أن يتوجه التعليم المهني في الصين للسنوات القادمة؟، تم استخدام الطرق الكمية والنوعية للإجابة عن هذه الأسئلة من خلال توزيع استبيان وإجراء مقابلات مع المعنيين بالموضوع. أظهرت نتائج الدراسة أن الهدف العام من "التمهين" لم يتحقق بعد في الصين سواء على المستوى الكمي أو النوعي، حيث لا زال العديد من أصحاب رؤوس الأموال ينظرون للتعليم المهني كخيار ثانٍ مقارنة بالتعليم

العام، وهذا يدل على وجود عدم تطابق بين ما يتم تدريسه وكيف يتم تدريسه في المدارس المهنية واحتياجات سوق العمل في الصين، كذلك تحدت نتائج الدراسة الأسلوب الذي اتبعته الحكومة الصينية لتحقيق التوازن في نسبة الالتحاق بالمدارس المهنية والعامة أي (٥٠-٥٠)، بالتحرك من الأعلى إلى الأسفل، ووجدت الدراسة أن معدل لالتحاق يجب أن يحدد من خلال تحليل للقوى البشرية ومن الأسفل للأعلى، مع مراعاة خصوصية وظروف كل منطقة على حدى والقيام بإجراء تنبؤات علمية عن احتياجات سوق العمل، كذلك وجدت الدراسة أن التعليم المهني ليس بالضرورة أن يكون مهنياً بحتاً، وكذلك التعليم العام ليس بالضرورة أن يكون أكاديمياً بحتاً، وأن التوسع الكمي في التعليم المهني يجب أن لا يساوم على النوعية، وإلا فإن النظرة نحو التعليم المهني سيصعب تغييرها، وسيبقى يمثل حالة من عدم العدالة التعليمية، دعت الدراسة إلى ضرورة توفير الدعم المادي من الحكومة للتعليم المهني حتى لو كان هذا الاستثمار غالي الثمن، وطالبت الحكومة بلعب دور رئيسي عبر أخذ زمام المبادرة لتوفير التعليم المهني النوعي للشعب.

أجرت راردون Rardon (2007) من جامعة لويزفيل دراسة هدفت لمعرفة أفضل الطرق التي يمكن للمرشد التربوي في المدرسة من خلالها مساعدة الطلبة داخل وخارج الغرفة الصفية من أجل تحسين مخرجات الطلبة، تم إجراء الدراسة من خلال البحث النوعي حيث تمت مقابلة (١٥) مرشداً تربوياً يعملون في الولاية من أجل التعرف على وجهات نظرهم حول موضوع الدراسة. أشارت النتائج إلى توفر الإمكانية عند المرشدين التربويين تقديم الأمل للأطفال عن طريق تقديم الدعم الاجتماعي والعاطفي الذي ينتج عنه النجاح الأكاديمي، كذلك قدرة المرشدين على تقليص الفجوة في الانجاز الأكاديمي للأطفال في خطر عن طريق توفير الدعم الاجتماعي والعاطفي بشكل مستمر ومتواصل، وكذلك التوجيه والإشراف على الطلبة الذين يحتاجون للمساعدة وإدخال ذلك في برامج الإرشاد المدرسي، وهو تحد على المرشدين التربويين قبوله من خلال تزويد الطلبة بالدعم اللازم على كل المستويات للمساهمة في نجاحهم وتقدمهم الأكاديمي، وكذلك أشارت النتائج إلى قدرة المرشدين التربويين على تقديم دعم إضافي لقيادة المدرسة والتي تتحمل مسؤولية كبيرة عن نجاح أو فشل الطلبة أكاديمياً.

أجرت هالستيد وعفونة Halsted and Affouneh (2006)، دراسة هدفت التعرف على الآثار النفسية التي يتركها الاحتلال الإسرائيلي وإجراءاته على التعليم المدرسي في

فلسطين، وإلى التعرف على مفهوم التعليم الطارئ والإشكاليات التي تواجهه، اعتمدت الدراسة على مقابلة طلبة مدارس ومعلمين، من خلال تعاون باحثين من مؤسسة انقاذ الطفل، بعد ذلك تم تحليل مضمون المقابلات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن نظام التعليم الفلسطيني في ظل الطوارئ تغير كلياً فكثيراً ما تم تقليصه، أو نقل الصفوف أو إعطاء دروس في الصباح الباكر فقط، وتغيير وترتيب الحصص، وكذلك اعتمد المعلمون على وسائل التلقين بدل النقاش ليتمكنوا من تغطية أكبر قدر من المنهاج، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الطارئ لم يتمكن من تغطية موضوع التعليم الروحي والأخلاقي.

أجرى الحكيم Elhakeem (2006) من جامعة واترلو في كندا دراسة حول إدارة المباني التعليمية مع تحليل للتكاليف للدورة الحياتية شملت المباني، الطرق السريعة، الجسور، أنظمة المياة، المجاري وشروط الأمان لهذه المباني التعليمية، والموازنات المخصصة لإصلاح وصيانة هذه المباني التعليمية باعتبارها تحدياً كبيراً يواجه النظام التعليمي الكندي برمته، تم اجراء الدراسة من خلال زيارات ومشاهدات ومقابلات وتوزيع استبانات ودراسة مخططات هندسية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود خلل واضح في محتويات هذه المباني وضرورة إصلاحها عبر توفير دعم سريع لاكتشاف الخلل وإصلاحه، وضرورة أتباع سلسلة Markov المعدلة للتخطيط المستقبلي فيما يتعلق بالمباني التعليمية، ووضع خطة استراتيجية للإصلاح والتخطيط المستقبلي، وإجراء إصلاحات تتفق والمتطلبات الهندسية المعروفة في كل ما يختص بالمباني التعليمية.

أجرى بيتر Peter (2006) من جامعة إنديانا دراسة لمعرفة مدى تأثير حجم المدارس الثانوية الريفية والوضع الاجتماعي الاقتصادي للطلبة على الإنجاز الاكاديمي لطلبة الصف العاشر، جاءت هذه الدراسة في ضوء توجه التركيز على ضرورة حصول جميع الطلبة على التعليم النوعي والذي تم تسليط الأضواء عليه في التشريع والذي نص على عدم أهمال أي طفل (No Child is left Behind) (NCLB)، حيث أثار هذه التشريع نقاشات عديدة في ولاية انديانا وخاصة حول مقدرة المدارس الريفية ومدارس الضواحي على مواجهة هذا التحدي، سعت الدراسة للبحث في آثار حجم الالتحاق والوضع الاجتماعي الاقتصادي من خلال قياسها عبر حساب النسبة المئوية للطلبة الملتحقين بالمجان على أدائهم الأكاديمي في المدارس الثانوية الحكومية في ولاية أنديانا، عبر إجراء تحليل لمعرفة حجم التسجيل أو الوضع الاقتصادي الاجتماعي على أداء طلبة الصف العاشر في الامتحان الوطني العام، الذي

تم إجراؤه في خريف (٢٠٠٣). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحجم الصغير أو المعتدل كان له تأثير أكبر على الأداء الأكاديمي خاصة في مجال اللغة والفن، وكان لانخفاض الوضع الاجتماعي الاقتصادي تأثير كبير في الأداء الاكاديمي في مادة الرياضيات، كذلك أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين منحوا التحاقاً مجانياً وغذاءاً مجانياً كان أداؤهم الأكاديمي أفضل سواء في اللغة أو الرياضيات.

أجرى نوبار Nubar (2004) من جامعة نيويورك بحثاً حول دور التعليم في بناء دولة فلسطينية، وخاصة فيما يتعلق بدور ووظيفه النظام التربوي في عملية تأسيس الدولة فالتعليم يعمل على تأطير هوية الأفراد، وطبيعة النظام التربوي ستؤثر على علاقة الفلسطينين مع دولتهم، تم إجراء البحث من خلال مراجعة كتب المناهج الفلسطينية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومحاولة البحث عن إجابات حول مدى مساهمة هذه المناهج والتي خضع تأليفها لرقابة اسرائيلية، ولرقابة من الدول المانحة التي ساهمت مساعدتها في تأليف وإصدار هذه المناهج، في تحقيق الأهداف الوطنية للشعب الفلسطين. بينت نتائج الدراسة أن المناهج الفلسطينية وفي ظل القيود المفروضة عليها عرفت المواطن بإنه الشخص الذي يعيش في منطقة محددة تحكمها سلطة واحدة، وهذا يعني أن تحديد المواطنة بالمنطقة يقود إلى استثناء اللاجئين، ونادراً ما يتم ذكر اللاجئين في نصوص هذه المناهج، واللاجئون الفلسطينيون المغتربين غابوا عن هذه النصوص، وغيبت النصوص الواردة في المناهج صوت المقاومة، وتم تقديم ياسر عرفات كرئيس للسلطة وليس كمقاوم وكقائد لفتح، وبذلك الغت نصوص المناهج تاريخ المقاومة وركزت على تعزيز وظيفية بناء الدولة.

أجرى رينية Rene (2001) من جامعة إنديانا دراسة حول توظيف اللغة لإعداد وتثقيف المعلمين قبل البدء بالخدمة لتطوير ثقافتهم وتدريبهم، قام المتدربون الأربعة بكتابة نشرات أسبوعية تتضمن اهتمامهم، رغباتهم، ما لا يحبوه، وتأملاتهم العامة حول كونهم معلمين مثقفين. بينت نتائج الدراسة وجود تأثيرات إيجابية لتوظيف اللغة في تدريب المعلمين الجدد ومساعدتهم لبناء هويتهم الشخصية، وتضمنت النتائج اقتراح نموذج نظري لتصميم منهاج لتدريب المعلمين الجدد يشمل تساؤلات المعلمين، وتشجيعهم على طرح تساؤلاتهم، وتحدي النظام السائد، وبينت النتائج أنه يمكن للمعلمين الجدد توظيف اللغة كأداة للبناء، ومساعتهم على تطوير نقاط القوة لديهم.

أجرى أنتول (1997) Antol من جامعة بيتسبرغ دراسة هدفت لمعرفة النتائج المترتبة على تطبيق استراتيجية الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM)، في أحد المناطق المدرسية،من خلال جمع بيانات غطت فترة أربع سنوات السنة الأولى كانت قبل التفكير بتطبيق الجودة الشاملة، والسنة الثانية التي تم فيها التفكير لإدخال إدارة الجودة الشاملة، والثالثة التخطيط لهذه العملية، والسنة الرابعة سنة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، تم جمع البيانات عن طريق تحليل عدد متنوع من الوثائق والتقارير واجراء مقابلات مع أفراد متنوعين في السلم الوظيفي كانت لهم علاقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة (TQM). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية عند البدء بتطبيق مشروع (TQM) والخطة الاستراتيجية للمنطقة التعليمية، كذلك ساهم مشروع (TQM) بزيادة تفاعل الأهل مع المدرسة، كذلك بينت النتائج أن فريق إدارة الجودة المكون من الطلبة الوالدين، وأعضاء من المجتمع المحلي ساهم بتفعيل الطلبة والمدرسة، كذلك وجد الباحث عامل ارتباط بين نظرية (TQM) مع نظرية الحوافز (Abraham Maslor).

هدفت دراسة أجرتها آن (1995) Anne من جامعة ستون هول لمعرفة أثر تطبيق مبادئ الجودة الشاملة (TQM) على البرامج الأكاديمية لمدارس منطقة ستون هول، حاولت الدراسة الإجابة على مجموعة من الأسئلة منها تقييم قدرة المدارس لدرجة تطبيقها لمبادئ الجودة الشاملة في مجال التخطيط الاستراتيجي، ومدى مشاركة الموظفين في تصميم البرامج، والتطبيق والتقييم لهذه البرامج، وأثر تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على المخرجات التعليمية لهذه المدارس، تم اختيار المدارس التي مضى على تطبيقها لمبادئ الجودة الشاملة مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، وبلغ عدد هذه المدارس (٢٧) مدرسة من أصل (٦٠) مدرسة، تم تقسيم علامات التطبيق إلى مستويين من التطبيق العالي والمتدني، كذلك تم إجراء اختبار لمقارنة نتائج المستويين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن البنية التنظيمية الضرورية لإحداث تغيير في المفهوم التربوي لهذه المدارس غير ناضجة وتحتاج لعمل جدي في هذا الاتجاه، باعتباره تحدياً تربوياً على إدارة المنطقة التعليمية التعامل معه، كذلك أشارت النتائج إلى أن أدوات القياس المستخدمة لفحص أثر البرنامج غير مناسبة وتحتاج لتطوير بما يتناسب ومفهوم إدارة الجودة الشاملة، كذلك فإن تفاعل الطلبة ومشاركتهم بالتقييم الذاتي ما زالت ضئيلة، واستثمارات القطاع الخاص في دعم وتمويل التعليم ودعم تمويل تطبيق الجودة الشاملة على المدى البعيد ما زالت محدودة وليس وفق المتوقع.

هدفت دراسة أجراها الكرد AL-Kurd (1994) بعنوان "التعليم البديل أثناء الانتفاضة الفلسطينية في الضفة الغربية"، إلى بحث كيف تم تطوير التعليم البديل؟ وكيف تم تطبيقه؟ ومدى فعاليته؟ ومؤشرات هذا التعليم وانعكاسه على المجتمع الفلسطيني عامة والتعليم الفلسطيني بشكل خاص، كذلك دراسة ردة فعل الشعب الفلسطيني والنظام التعليمي ومقدرته على إدارة الأزمة، وتم تعريف التعليم البديل بأنه نظام من التعليم تم أدخاله من التربويين لتعليم الطلاب خارج المؤسسات التعليمية كإستجابة لإغلاق الجامعات والمدارس من قبل سلطات الاحتلال، تم إجراء الدراسة في ثلاث من جامعات الضفة الغربية بيرزيت، والنجاح، وبيت لحم، تم الحصول على البيانات من خلال مقابلات معمقة مع الطلبة والمعلمين والإداريين في المؤسسات المختلفة وكذلك مقابلة أعضاء من المجلس التشريعي الفلسطيني مختصين بشؤون التعليم، وكذلك عمل مشاهدات في الصفوف التي طبقت التعليم البديل في الجامعات الثلاث من قبل الباحث. اشارت نتائج الدراسة إلى اعتبار التعليم البديل استراتيجية فعالة للمقاومة السلمية باستخدام الوسائل البناءة الإيجابية بما تشكله من تحد مباشر لسلطات الاحتلال، كذلك نجح التعليم البديل في خدمة حاجات المجتمع الفلسطيني في ظل ظروف الطوارئ وساعد في انتظام العملية التعليمية ولو بشكل نسبي في ظل الظروف الأمنية السائدة، كذلك أشارت النتائج إلى أن التعليم البديل خلق دافعاً قوياً لدى الطلاب لتحدي الاحتلال وتحمل مشاق الانتقال والسفر وحتى في تخريج الطلبة الذين كانوا على أبواب أنهاء تعليمهم في سنتهم الأخيرة من التعليم رغم اغلاق جامعاتهم، كذلك أشارت النتائج إلى مقدرة المعلمين على تطويع المناهج بما يتناسب والظروف المعاشة، وكذلك مقدرة الإداريين على إعادة تشكيل دوائرهم ونقلها لداخل المؤسسات البديلة التي كان يتم التعليم في قاعاتها وغرفها، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود مطلب قوي طرح من قبل من تمت مقابلتهم تمثلت في ضرورة إنشاء منهاج وطني جديد يكون قادراً على التجاوب مع حاجات وتطلعات الشعب الفلسطيني.

أجرى أحمد Ahmed (1985) من جامعة بيتسبرغ دراسة بعنوان "الدور الذي يلعبه النظام التعليمي في التطور الاقتصادي والاجتماعي لبلدان الدول النامية، هدفت الدراسة لمعرفة أسباب فشل التعليم الحديث في السودان استناداً إلى فرضيتين أساسيتين: أولاً تم ربط السبب بعوامل خارجية لها جذور سياسية واجتماعية، ثانياً: عدم فعالية وكفاءة النظام المدرسي الموروث، وعدم تلاؤمه مع ظروف دول العالم الثالث التي يعتبر السودان جزء منها، استخدم الباحث أسلوب جمع البيانات والمعلومات كأداة لدراسته حيث تم جمع وثائق من الحكومة السودانية، النشرات والتقارير الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في السودان، المؤتمرات

والمحاضرات، ومنشورات وأبحاث أجريت حول الموضوع، تم عمل تحليل وصفي للوضع الاجتماعي السياسي وانعكاسه على الوضع التربوي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن العامل الرئيسي في فشل التعليم الحديث في السودان يعود إلى ظهور الرأسمالية كنظام أدخله الاستعمار، واستمرار التشريعات الاستعمارية حتى بعد فترة الاستقلال، مما ساهم بتعميق الفجوة والفروق بين الأغنياء والفقراء خاصة بين المدن والريف، وعدم قدرة النظام التعليمي على لعب دور في توفير المهارات والكفاءات لتحقيق نهوض اجتماعي واقتصادي، كذلك أشارت النتائج إلى البيئة الداخلية وعدم قدرتها على حل المشاكل التمويلية، وتوفير التجهيزات التي يتطلبها التعليم الحديث، وأخيراً أشارت النتائج إلى ضرورة وضع استراتيجية تربوية جديدة تعيد تشكيل النظام التعليمي في السودان وفق رؤى وفلسفات تربوية حديثة تأخذ بعين الاعتبار قيم وتقاليد الشعب السوداني، وايجاد نظام تعليمي قادر على توفير التعليم لكل طفل وإيجاد مناخ تعليمي موجه نحو إيجاد حلول للمشاكل التعليمية التي يواجها المجتمع السوداني.

أجرى ادوارد Edward (1982) من جامعة نيوريوك دراسة بعنوان " التغيير وانجاز الطلبة في المدرسة الثانوية في المهارات الأساسية: التكاليف، المعيقات ووجهات نظر العاملين"، هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب فشل بعض المدارس في ولاية نيوجرسي في النجاح في اختبار المهارات الأساسية على مستوى الولاية، تم إجراء مقابلات مع (٤٤) معلماً ومشرفاً وإدارياً في ثلاث مدارس ثانوية، وتم التحقق من خلال الملاحظة والمشاركة وتحليل الوثائق. أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة هذه المدارس لإجراء تغييرات في أنظمتها التعليمية، وأن يتم ترشيحها من قبل الولاية لأحداث هذا التغيير، وأن يتم أخذ متغير التكلفة والنفقات بعين الاعتبار، وأن يتم توفير برامج تعليمية تتناسب واحتياجات الطلاب ذوي الصعوبات.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة منها

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن اجمال أهم النتائج التي خرجت بها تلك الدراسات:

تطرقت الدراسات العربية التي تم الرجوع إليها للمتغيرات الأساسية الواردة في هذه الأطروحة سواء الإستعراض التاريخي للتعليم الفلسطيني، أم استعراض الممارسات الإسرائيلية تجاه العملية التربوية الفلسطينية، وتأثيرات جدار الفصل العنصري على العملية التعليمية، وتمويل التعليم في فلسطين، والمناهج الفلسطينية، والتأهيل المهني وارتباطه بإحتياجات سوق العمل، والرؤى المستقبلية للتربية الفلسطينية والعربية والتحديات التي

تواجهها في القرن الحادي والعشرين، والمنظومة القيمية في المناهج، والسياسات التربوية الفلسطينية والعربية، واستراتيجيات التنمية الفلسطينية واالعربية وفي الدول النامية، وكذلك استعراض دراسات تطرقت لتطوير استراتيجيات تربوية مشابهة لما سعت هذه الدراسة لتطويره.

أما الدراسات الأجنبية فالتحديات التي استعرضتها كانت بعيدة إلى حد كبير عن هموم وواقع التربية الفلسطينية التي تعيش ظروفاً استثنائية نتيجة وجود الإحتلال وممارساته تجاه العملية التربوية الفلسطينية، ولم يجد الباحث إلا القليل من الدراسات التي تطرقت للواقع التربوي الفلسطيني من زوايا محددة وعلى الأغلب كتبت من قبل باحثين فلسطينين أو عرب، أو بمشاركتهم درسوا أم ما زالوا يدرسوا أم هاجروا إلى الولايات المتحدة الأمريكية أو دول أوروبا المختلفة، أما الدراسات الأجنبية والتي أعدت من قبل باحثين أجانب فتناولت على الأغلب اسقاطات الواقع السياسي في ظل الإحتلال الإسرائيلي على العملية التعليمية الفلسطينية، أو تطرقت لموضوع المناهج الفلسطينية وما تضمنته من قيم ورؤى وطنية تتفق أم تختلف والتوجهات السياسية التي سادت في منطقة الشرق الأوسط بعد توقيع اتفاقيات أوسلو بين الجانبين الفلسطيني والإسرائيلي، ولم تتعمق هذه الدراسات باحتياجات قطاع التربية الفلسطيني لا على المستوى الكمي أم النوعي واكتفت بعرض حقائق وأرقام ومعطيات وبيانات عامة، ويمكن استثناء الدراسات التي صدرت عن كل من البنك الدولي واليونسكو من هذا السياق.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استعراض الواقع التاريخي للتعليم الفلسطيني، واستعراض الممارسات الإسرائيلية تجاه العملية التربوية الفلسطينية، ، وتمويل التعليم في فلسطين، والمناهج الفلسطينية، والتأهيل المهني وارتباطه بإحتياجات سوق العمل، والرؤى المستقبلية للتربية الفلسطينية والعربية والتحديات التي تواجهها في القرن الحادي والعشرين، واستراتيجيات التنمية الفلسطينية واالعربية وفي الدول النامية. وتميزت الدراسة الحالية بتطوير استراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني من خلال وضع تصور مقترح لتطوير بعض عناصر عملية التعليم في فلسطين في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وكذلك عرض بعض المتغيرات الهامة التي يتوجب على الإستراتيجية المقترحة أخذها بعين الاعتبار، وهو ما لم تقم به أي دراسة سابقة في حدود علم الباحث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة المسحية التحليلية التطويرية إلـــى تطـــوير اســـتراتيجية تربويـــة لمواجهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني، وعليه تضمن هذا الفـــصل الطريقـــة والإجراءات التي تمت للتوصل إلى هذه الإستراتيجية من خلال المراحل التالية:

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية لموضوع الدراسة والمتعلقة بالإستراتيجية.

وقد تم ذلك عبر استعراض المصادر والمراجع والإفادة من تقنية الانترنت، واختيـــار ما يلائم من الأدب النظري الذي تضمن الإطار التاريخي للتعلـــيم الفلـــسطيني والممارســـات الإسرائيلية تجاه العملية التعليمية، وعن تهويد التعليم في القدس الشريف، وتأثير جدار الفصل العنصري على العملية التعليمية، والإطار التنظيمي للتعليم الفلسطيني العام في الضفة الغربية وقطاع غزة، والهيكل التنظيمي للتعليم الفلسطيني، والمبادئ العامة للـــسياسة التربويـــة فـــي فلسطين، وتمويل التعليم في فلسطين، ومحاور النوعية في النظام التربوي الفلسطيني، والرؤى والغايات المستقبلية في التعليم الفلسطيني، والرؤية الجديدة للتربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين، واستراتيجية التنمية الفلسطينية وارتباطها بالتعليم الفلسطيني، وأخيراً تم التطـــرق إلى الإستراتيجية التربوية والتخطيط التربوي الفلسطيني.

المرحلة الثانية: استنباط المتغيرات.

تم استنباط المتغيرات الأساسية اللازمة لبناء الإستراتيجية وتعريفها وتوضيح علاقاتها مع بعضها البعض، من خـــلال الأدب المتـــضمن الإطـــار التـــاريخي للتعلـــيم الفلـــسطيني، والممارسات الإسرائيلية تجاه العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، والإطار التنظيمي والهيكلي للتعليم الفلسطيني، والمبادئ العامة للسياسة التربوية، وتمويل التعلـــيم، والـــرؤى والغايـــات المستقبلية في التعليم الفلسطيني، والرؤية الجديدة للتربيـــة الفلـــسطينية فـــي القـــرن الواحـــد والعشرين، واستراتيجية التنمية الفلسطينية وارتباطها بالتعليم الفلسطيني.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات المتعلقة بالتحديات التي يواجها نظام التربية الفلسطيني من مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من القادة التربويين والسياسين في فلسطين حيث شمل مجتمع الدراسة القادة التربويين والسياسيين في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد بلغ مجموع أفراد مجتمع الدراسة (٢٦٤٧) تربوياً وسياسياً, موزعين على القادة التربويين (٢٥١٥)، والقادة السياسيين (١٣٢)، وتوزع مجتمع الدراسة على ألوية الضفة الغربية وقطاع غزة كاملة، ويبين الجدول (١٣) توزيع مجتمع الدراسة من حيث أعداد القادة التربويين والقادة السياسيين.

تكون مجتمع الدراسة من الفئات التالية:

- **القادة التربويون:**

١- مديرو المدارس الحكومية: جميع المدارس الحكومية في جميع مديريات التربية والتعليم والبالغ عددها ١٨٣٢ مدرسة حكومية.

٢- القادة التربويون في مديريات التربية والتعليم الحكومية: جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم الحكومية في مستوى رئيس قسم فأعلى، وقد بلغ عدد المديريات ٢٢ مديرية بمعدل ٢٠ موظفاً في مستوى رئيس قسم ونائبي المدير ومدير التربية والتعليم في كل مديرية.

٣- القادة التربويون في مقر وزارة التربية والتعليم العالي – قطاع التعليم العام: جميع العاملين في مقر وزارة التربية والتعليم العالي في كل من رام الله وغزة في مستوى رئيس قسم فأعلى، وقد بلغ عدد الإدارات العامة في قطاع التعليم العام في مجتمع الدراسة ٢٥ وحدة وإدارة عامة و ٦٦ دائرة و ٢٤٣ قسماً.

- **القادة السياسيون:** جميع أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة وقد بلغ عددهم الإجمالي ١٣٢ عضواً.

عينة الدراسة:

بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٦٧٥) وتقسمت إلى (٦١٤) قائداً تربوياً من الضفة الغربية وقطاع غزة، و(٦١) قائداً سياسياً من الضفة الغربية و قطاع غزة.

وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة كالتالي:

القادة التربويون:

١- مديرو المدارس الحكومية: تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة تبعاً لمديرية التربية والتعليم، وقد بلغ حجم العينة ٤٣٢ مدير مدرسة حكومية.

٢- القادة التربويون في مديريات التربية والتعليم: تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة تبعاً لمديرية التربية والتعليم، وقد تم اختيار ٤ مديريات تربية بمعدل ٢٠ موظفاً في مستوى رئيس قسم ونائبي المدير ومدير التربية والتعليم في كل مديرية، وقد بلغ حجم العينة ٨٠ موظفاً من مستوى رئيس قسم فأعلى بنسبة.

٣- القادة التربويون في وزارة التربية والتعليم العالي – قطاع التعليم العام: تم اختيار عينة طبقية عشوائية للعاملين في مقر وزارة التربية والتعليم العالي في كل من رام الله وغزة في مستوى رئيس قسم فأعلى، وقد بلغ عدد الإدارات العامة في قطاع التعليم العام في عينة الدراسة ٢٢ وحدة وإدارة عامة و ٣٧ دائرة و ٥٤ قسماً، وقد بلغ حجم العينة ١٠٢، وتضم هذه العينة رؤساء أقسام ومديرون ومديرون عامون ووكلاء مساعدون ووكيل ووزير.

القادة السياسيون: عينة عشوائية من أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد بلغ عددهم ٦١ بنسبة، ولم يكن بالأمكان اختيار عينة أكبر من أعضاء المجلس التشريعي بسبب وجود حوالي ٤٠ عضواً معتقلين في السجون الأسرائيلية.

وقد روعي في اختيار عينة الدراسة أن تكون شاملة بحيث تكون قادرة على تغطية المجمتع قيد الدراسة، وتم اختيار افراد العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تم مراعاة المسمى الوظيفي عند القادة التربويين من مدير مدرسة الى وكيل الوزارة، أما عند القادة السياسين فقد تم مراعاة الكتلة السياسية التي يمثلها في المجلس التشريعي الفلسطيني.

تم توزيع الإستبانات على جميع أفراد العينة، وقد تم استرداد (٥٩٦) استبانة بنسبة استرداد(٨٨%) من المجموع الكلي، توزعت كالتالي: (٥٤٥) استبانة تم استرجاعها من القادة التربويين بنسبة استرداد (٨٨%)، و (٥١) استبانة تم استرجاعها من القادة السياسيين بنسبة استرداد (٨٣%).

ويبين الجدول رقم (١٣) مجتمع وعينة الدراسة.

الجدول ١٣ . مجتمع وعينة الدراسة

	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة
مدير مدرسة	١٨٣٢	٤٣٢
موظف مديرية	٤٤٠	٨٠
موظف وزارة	٢٤٣	١٠٢
قادة سياسيون	١٣٢	٦١
المجموع	٢٦٤٧	٦٧٥

أداة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى" تطوير استراتيجية تربوية مقترحة لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني" ولتحقيق غرض الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام أداة هي: استبانة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني, وفيما يلي وصف لأداة الدراسة:

استبانة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني:

تم تطوير هذه الاستبانة من قبل الباحث وذلك لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة, تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ٦٨ فقرة موزعة على ستة تحديات انبثق عن التحدي الأول (٨) تحديات، وانبثق عن التحدي الثالث (٣) تحديات، يمثل كل تحدي مقياس في أحد التحديات هي: التحديات في مجال التعليم العام، وينبثق عنها أولا: التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام، والتحديات في مجال البنية التحتية في المدارس، والتحديات المتمثلة في الظروف الطارئة، والتحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية، التحدي المتمثل في

مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين، التحديات المتمثلة في تدني التحــصيل، التحديات في مجال الإرشاد التربوي، التحديات في مجال تمويل التعليم، ثانياً: التحديات فــي قطاع التعليم قبل المدرسي، ثالثاً: التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعلــيم المهنــي، وينبثق عنها: محو الأمية وتعليم الكبار، التحديات في التعليم غير النظــامي، التحــديات فــي التعليم المهني الحكومي، رابعاً: تحديات إستراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني، خامساً: تحديات القرن الحادي والعشرين، سادساً: تحديات تواجه إستراتيجية التنمية الفلسطينية.

وقد خصص لكل تحد من التحديات عدد من الفقرات حيث تم توزيع الفقرات كالتــالي التحدي الأول والمتعلق في التحديات في مجال التعليم العام والذي انبثق عنه (٨) تحديات تــم التوزيع كالتالي التحدي الفرعي الأول في مجال الالتحاق في التعليم العام خــصص لــه (٣) فقرات، التحدي الفرعي الفرعي الثاني في مجال البنية التحتية في المدارس خصص لــه (٥) فقرات، التحدي الفرعي الثالث في الظروف الطارئة خصص له (٥) فقرات، التحدي الفرعي الرابع المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية خصص له (٣) فقرات، التحدي الفرعي الخامس المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين خــصص لــه (٣) فقــرات، التحدي الفرعي السادس المتمثل في تدني التحصيل خصص له (٣) فقرات، التحدي الفرعــي السابع في مجال الإرشاد التربوي خصص له (٥) فقرات، التحدي الفرعي الثامن في مجــال تمويل التعليم وخصص له (٤) فقرات. يوضح الجدول (١٤) توزيع الفقرات على التحــديات المنبثقة عن التحدي الأول وهو التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام:

الجدول ١٤. توزيع الفقرات في الاستبيان على التحديات الفرعية المنبثقة عن التحدي الأول وهو التحديات في مجال التعليم العام

التحدي الفرعي	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام	١– ٣	٣
التحديات في مجال البنية التحتية في المدارس	٤– ٨	٥
التحديات المتمثلة في الظروف الطارئة	٩– ١٣	٥
التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية	١٤–١٦	٣
التحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين	١٧–١٩	٣
التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند السياسين والتربويين	٢٠–٢٢	٣
التحديات في مجال الإرشاد التربوي	٢٣–٢٧	٥
التحديات في مجال تمويل التعليم	٢٨–٣١	٤

التحدي الثاني في قطاع التعليم قبل المدرسي وقد خصص له (٧) فقـرات ، التحـدي الثالث في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني وانبثق عنه التحديات التالية هـي: الأول محو الأمية وتعليم الكبار وخصص له (٣) فقرات، والتحدي الثاني في التعليم غير النظـامي وخصص له (٤) فقرات والثالث في التعليم المهني الحكومي وخصص له (٤) فقرات. التحدي الرابع تحديات إستراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني وقد خصص لـه (٦) فقـرات. التحـدي الخامس تحديات القرن الحادي والعشرين وقد خصص له (٩) فقـرات. التحـدي الـسادس تحديات تواجه إستراتيجية التنمية الفلسطينية وقد خصص له(٤) فقرات.

الجدول ١٥. توزيع الفقرات في الاستبيان على التحديات الخمسة التي تلي التحدي الاول وهو التحديات في مجال التعليم العام

التحدي	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي	٣٢ – ٣٨	٧
التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني وينبثق عنه التحديات التالية:		
محو الأمية وتعليم الكبار	٣٩ – ٤١	٣
التحديات في التعليم غير النظامي	٤٢ – ٤٥	٤
التحديات في التعليم المهني الحكومي	٤٦ – ٤٩	٤
تحديات إستراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني	٥٠ – ٥٥	٦
تحديات القرن الحادي والعشرين	٥٦ – ٦٤	٩
تحديات تواجه إستراتيجية التنمية الفلسطينية	٦٥ – ٦٨	٤

لقد تكونت كل فقرة من الفقرات من عبارة يقابلها خمسة أبدال تمثل متصلا على سلم ليكرت الخماسي حيث طلب من كل من القائد التربوي أو الـسياسي أن يحـدد درجـة موافقتـه أو معارضته لما جاء في العبارة، وقد خصصت ٥ علامات لموافـق جـدا، و٤ لموافـق، و٣ لمتردد، و٢ لمعارض، وعلامة واحدة لمعارض جداً، وبالتالي تكون العلامة القـصوى علـى التحدي الأول (١٥٥) والعلامة الدنيا (٣١)، والعلامة القصوى على التحـدي الثـاني (٣٥) والعلامة الدنيا (٧)، والعلامة القصوى على التحدي الثالـث (٥٥) والعلامـة الـدنيا (١١)، والعلامة القصوى على التحدي الرابع (٣٠) والعلامة الدنيا (٦)، والعلامة القـصوى علـى

التحدي الخامس (٤٥) والعلامة الدنيا (٩)، والعلامة القصوى على التحدي السادس (٢٠) والعلامة الدنيا (٤). والعلامة القصوى للاستبانة ككل (٣٤٠) والعلامة الدنيا للاستبانة ككل (٦٨).

وقد اتبعت الخطوات التالية في تطوير الاستبانة:

١. تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم التحديات التي تواجه نظام التعليم الفلسطيني, وبناء على ذلك تم تحديد التحديات التي تواجه نظام التعليم الفلسطيني والأبعاد الأساسية الستة له، وطورت بناء على ذلك فقرات الاستبانة.

٢. بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية ٨٨ فقرة، كما بلغت أبعاد التحديات التي تواجه نظام التعليم الفلسطيني ٩ أبعاد، عرضت الفقرات على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص وتم سؤالهم عن مدى ارتباط الفقرة ببعد التحديات التي تواجه نظام التعليم الفلسطيني المخصصة له، ومدى ملاءمة الفقرة لغوياً، ومدى مناسبة محتوى الفقرة لأفراد العينة، وبناء على ذلك تم دمج الأبعاد معا ليبقى عدد الأبعاد ٦ فقط كما حذف ١٤ فقرة من فقرات الاستبانة, وعدلت صياغة ٤ فقرات أخرى، وذلك بغرض التحقق من صدق الاستبانة.

٣. قام الباحث بمناقشة ١٥ من القادة التربويين و٨ من القادة السياسين عن الاستبانة، حيث عرضت الاستبانة عليهم، وتمت قراءة الفقرات تباعاً ومناقشة القادة التربويين والسياسين بمحتوى الفقرات للكشف عن المعوقات اللغوية والبحث في ادراكات القادة التربويين والسياسين ومدى استيعابهم للفقرات وبناء على ذلك تم حذف ٦ فقرات وإعادة النظر في صياغة ثلاث فقرات، ليبقى عدد فقرات الاستبانة ٦٨ فقرة.

٤. تم تجريب الاستبانة على مجموعة من القادة التربويين والسياسين كعينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ عددهم (٤٠) تربوياً وسياسياً، وحسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة فوجد أنه يسأوي ٠,٨١ التحديات في مجال التعليم العام، و٠,٨٧ التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي، و ٠,٨٣ التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، و٠,٨٧ تحديات استراتيجية تواجه نظام التعليم الفلسطيني، و٠,٨١ تحديات القرن الواحد وعشرين, و٠,٨٣ تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية، وأعيد تطبيق الاستبانة على نفس المجموعة من السياسين والتربويين بعد اسبوعين، وحسب معامل استقرار الأستجابات بين علامات القادة التربويين والسياسين في التطبيقين فوجد أنه يساوي ٠,٨٥، وتعد هذه النسب ملائمة لأغراض الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

هدفت الدراسة تعرف التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني، والكشف عن مدى أثر هذه التحديات على نظام التربية والتعليم الفلسطيني، والكشف عن تلك التحديات من خلال وجهة نظر كل من القادة التربويين والسياسين، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فـروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر كل من القادة التربويين والسياسين.

ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير استبانة مكونة مـن ٦٨ تحـد مـن التحـديات المفترضة التي يعتقد أنها تواجه التعليم الفلسطيني ويتبع كل تحد من التحديات خمسة مستويات من الاستجابة، تبدأ في موافق جدا وتنتهي في معارض جدا وعلى المستجيب أن يحدد درجـة التحدي بناء على هذا التدريج الخماسي، وقد اعتمد في تصحيح ذلك أن أعطيت الاسـتجابات علامات من واحد إلى خمسة بحيث تكون العلامة القصوى للفقرة خمسة وهي تعبر عن أقصى شدة للتحدي، والعلامة الدنيا واحد وهي تعبر عن أضعف قدر مـن التحـدي، ثـم حـسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقسمت درجة التحدي الى ثلاثة مستويات عالية، متوسطة، ومتدنية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث تـم استخدام اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات كل من القـادة التربـويين والسياسين وفحصت الدلالة على مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠٥.

المرحلة الرابعة

بناء على نتائج الدراسة تم تطوير ملامح ومراحل الإستراتيجية على النحو التالي:

- بناء الإستراتيجية اعتماداً على الأدب ذي العلاقة، والمتضمن في المراجـع والمـصادر والمقالات والأبحاث والدراسات المحكمة.
- استخراج الإختلاف بين الواقع والمأمول ضمن مجالات التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني وحسب نتائج الدراسة المسحية.
- الخلفية النظرية للإستراتيجية.
- الشكل العام للإستراتيجية والمراحل التي تمر بها.
- تصديق الإستراتيجية.

المرحلة الخامسة

تقديم الإستراتيجية بشكلها النهائي للواقع العملي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تمخضت عنها الدراسة وفقاً لمراحل الدراسة واسئلتها بعد تطبيق اجراءات الدراسة وتحليل البيانات إحصائياً على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ويتعلق هذا السؤال بالتحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة التربويين, وهو بالتحديد ينص على "ما التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة التربويين؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من التربويين والبالغ عددهم (٥٤٥) على مقياس خماسي التدريج يحدد المستجيب مدى احساسه بكون التحدي المطروح ضمن الفقرة تحدياً حقيقياً ومن ثم تم تحديد درجة ذلك التحدي ضمن ثلاثة مستويات وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الأول:

أولاً: التحديات في مجال التعليم العام:

ويبين الجدول (١٦) التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول مرتبة حسب شدة التحدي الذي يمثله كل واحد منها، كما يبين الجدول (١٦) أن التحدي المتعلق بتطوير المناهج قد احتل المرتبة الأولى بين التحديات التابعة للتحدي الرئيسي الأول, ثم تلاه في ذلك التحدي المتعلق بالبنية التحتية في المدارس، وجاء في المرتبة الأخيرة التحدي المتعلق بتمويل التعليم.

بالنسبة للتحديات الفرعية المرتبطة بالتحدي الأول فقد تم إيرادها في الملحق رقم (٦).

الجدول ١٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول

	التحدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	ترتيب التحديات حسب الشدة
١	التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية	٤,٢٩	٠,٦٦	٣	الأول
٢	التحديات في مجال البنية التحتية في المدارس	٤,٢٨	٠,٦٤	٥	الثاني
٣	التحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين	٤,٢٧	٠,٦٦	٣	الثالث
٤	التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة	٤,٢٧	٠,٦٧	٣	الثالث
٥	التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام	٤,٢٧	٠,٦٤	٣	الثالث
٦	التحديات في مجال الارشاد التربوي	٤,٢٦	٠,٦٧	٥	السادس
٧	التحديات المتمثلة في الظروف الطارئة	٣,٣٦	٠,٩٢	٥	السابع
٨	التحدي في مجال تمويل التعليم	٣,٢٨	٠,٨٨	٤	الثامن

ثانياً: التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي:

يبين الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي الثاني والمتعلق بالتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي، ويبين الجدول(١٧) أن التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي كانت عالية، واحتل التحدي في مجال ادراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الالزامي الأولى وكذلك التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال أعلى التحديات.

الجدول ١٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الثاني والمتعلق بالتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي

	ثانياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢	التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي	٤,٢٥	٠,٦٦	عالية
	التحديات الفرعية			
٣٢	رفع معدل الالتحاق الإجمالي لمرحلة رياض الأطفال.	٤,٢٤	٠,٦٦	عالية
٣٣	إدراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الإلزامي الأولى.	٤,٢٨	٠,٦٧	عالية
٣٤	تشجيع إلتحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال.	٤,٢٨	٠,٦٦	عالية
٣٥	تفعيل عملية التنسيق ما بين القطاعات الحكومية وغير الحكومية العاملة والمرتبطة برياض الأطفال.	٤,٢٦	٠,٦٧	عالية
٣٦	تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل.	٤,٢٣	٠,٦٧	عالية
٣٧	توفير المتطلبات اللازمة لرياض الأطفال وخاصة في المناطق الريفية.	٤,٢٥	٠,٦٧	عالية
٣٨	بلورة فلسفة تربوية وتعليمية واضحة لرياض الأطفال.	٤,٢٥	٠,٦٦	عالية

ثالثاً: التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني:

ويبين الجدول (١٨) التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي االثالث مرتبة حسب شدة التحدي الذي يمثله كل واحد منها، ويبين الجدول (١٨) أن التحدي المتعلق بالتعليم المهني الحكومي احتل المرتبة الأولى بين التحديات المتعلقة بقطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، واحتل التحدي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار الدرجة الأخيرة. بالنسبة للتحديات الفرعية المرتبطة بالتحدي الثالث فقد تم إيرادها في الملحق رقم (٧).

الجدول ١٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الثالث

	التحدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	ترتيب التحديات
١	التحديات في التعليم المهني الحكومي	٤,٢٢	٠,٦٨	٤	الأول
٢	التحديات في التعليم غير النظامي	٣,٣٠	٠,٩٣	٤	الثاني
٣	التحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار	٣,٢٩	٠,٨٨	٣	الثالث

رابعا: تحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني:

يبين الجدول(١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي الرابع والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التعليم الفلسطيني، ويبين الجدول (١٩) أن درجة التحدي في مجال التحديات الاستراتيجية التي تواجه التعليم الفلسطيني متوسطة، كما أن التحديات التي اشتملها هذا التحدي كانت لها الدرجة نفسها، واحتل التحدي في مجال تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني أعلى الدرجات بين مجموعة التحديات المذكورة.

الجدول ١٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرابع والمتعلق بتحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني

رابعاً		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٤	تحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني	٣,٤	٠,٩٤	متوسطة
التحديات الفرعية				
٥٠	تعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني.	٣,٣١	٠,٩٥	متوسطة
٥١	تعليم يساهم في بناء الدولة الفلسطينية.	٣,٤٦	٠,٩٩	متوسطة
٥٢	تعليم يرسخ القيم والمبادئ الديمقراطية.	٣,٣٦	٠,٩٥	متوسطة
٥٣	تعليم رافد للتنمية الشاملة.	٣,٣٢	٠,٩٥	متوسطة
٥٤	تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني.	٣,٥٠	١,٠٠	متوسطة
٥٥	تعليم يبني شخصية الطالب وينمي إبداعه ويراعي قدراته الخاصة.	٣,٤٤	٠,٨٢	متوسطة

خامساً: تحديات القرن الحادي والعشرين:

يبين الجدول(٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي الخامس المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين، كما يبين الجدول (٢٠) أن درجة التحدي المتعلقة بتحديات القرن العشرين عالية، وكذلك كافة التحديات المرتبطة بهذا التحدي وكانت أشد التحديات بينها التحدي المتعلق بايجاد جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها.

الجدول ٢٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الخامس المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين

	خامساً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥	تحديات القرن الحادي والعشرين:	٤,٢٦	٠,٦٦	عالية
	التحديات الفرعية			
٥٦	مراجعة المناهج الفلسطينية باستمرار ومقارنتها مع مناهج الامم الاخرى.	٤,٢٥	٠,٦٦	عالية
٥٧	جعل التعلم للمعرفة والعمل.	٤,٢٣	٠,٦٦	عالية
٥٨	رفع شأن كرامة العمل اليدوي في المجتمع الفلسطيني.	٤,٢٨	٠,٦٥	عالية
٥٩	ربط التعليم بسوق العمل.	٤,٢٣	٠,٦٦	عالية
٦٠	تنمية الطاقات المبدعة في كل فرد.	٤,٢٦	٠,٦٧	عالية
٦١	توفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد.	٤,٢٩	٠,٦٦	عالية
٦٢	إيجاد جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها.	٤,٣١	٠,٦٦	عالية
٦٣	تأهيل الطلبة لامتلاك لغة عالمية اخرى غير اللغة العربية.	٤,٢٣	٠,٦٦	عالية
٦٤	ربط أولويات الممولين بأولويات التربية والتعليم الفلسطينية.	٤,٢٨	٠,٦٦	عالية

سادساً: تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية:

يبين الجدول(٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي السادس والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التنمية الفلسطينية، ويبين الجدول (٢١) أن درجة التحدي المتعلقة بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية متوسطة، وقد احتل التحدي المتعلق بالتعليم المهني أعلى الدرجات بين سلم التحديات المرتبطة بهذا التحدي.

الجدول ٢١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي السادس والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التنمية الفلسطينية

سادساً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٦	تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية	٣,٣٥	٠,٩٣	متوسطة
التحديات الفرعية				
٦٥	اعتبار التعليم أداة التنمية الشاملة.	٣,٢٥	٠,٩٣	متوسطة
٦٦	اعتبار التعليم وسيلة لبناء مجتمع فلسطيني ديمقراطي.	٣,٢٨	٠,٩١	متوسطة
٦٧	تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم.	٣,٣٨	٠,٩٢	متوسطة
٦٨	تطوير التعليم المهني.	٣,٤٩	٠,٩٨	متوسطة

السؤال الثاني:

ويتعلق هذا السؤال بالتحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة السياسيين, وهو بالتحديد ينص على "ما التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة السياسيين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من السياسيين على مقياس خماسي التدريج يحدد المستجيب مدى احساسه بكون التحدي المطروح ضمن الفقرة تحدياً حقيقياً ومن ثم تم تحديد درجة ذلك التحدي ضمن ثلاثة مستويات وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الثاني:

أولاً: التحديات في مجال التعليم العام:

ويبين الجدول (٢٢) التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول مرتبة حسب شدة التحدي الذي يمثله كل واحد منها، كما يبين الجدول (٢٢) أن التحدي المتعلق بمجال تطوير المناهج الفلسطينية قد احتل المرتبة الأولى بين التحديات التابعة للتحدي الرئيسي الأول, ثم تلاه في ذلك التحدي المتمثل في الظروف الطارئة وكان التحدي المتعلق بالالتحاق بالتعليم العام هو آخر التحديات ترتيباً. بالنسبة للتحديات الفرعية المرتبطة بالتحدي الأول فقد تم إيرادها في الملحق رقم (٨).

الجدول٢٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول

	التحدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	ترتيب التحديات حسب الشدة
٤	التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية	٤,٣٤	٠,٦٤	٣	الأول
٣	التحديات المتمثلة في الظروف الطارئة	٤,٣٠	٠,٦٥	٥	الثاني
٨	التحدي في مجال تمويل التعليم	٣,٤٠	٠,٦٥	٤	الثالث
٧	التحديات في مجال الارشاد التربوي	٣,٥٧	٠,٩٥	٥	الرابع
٢	التحديات في مجال البنية التحتية في المدارس	٣,٤٩	٠,٩٤	٥	الخامس
٦	التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة	٣,٤٩	٠,٩٢	٣	السادس
٥	التحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين	٣,٤٢	٠,٩٢	٣	السابع
١	التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام	٣,٣٧	٠,٨٧	٣	الثامن

ثانياً: التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي:

يبين الجدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي الثاني والمتعلق بالتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي، ويبين الجدول(٢٣) أن التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي كانت عالية, واحتل التحدي في مجال تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل المرتبة الأولى.

الجدول ٢٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الثاني والمتعلق بالتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي

	ثانياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢	التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي	٤,٢٦	٠,٦٨	عالية
	التحديات الفرعية			
٣٢	رفع معدل الالتحاق الإجمالي لمرحلة رياض الأطفال.	٤,١١	٠,٧٣	عالية
٣٣	إدراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الإلزامي الأولى.	٤,٢٩	٠,٧٢	عالية
٣٤	تشجيع إلتحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال.	٤,٢١	٠,٦٧	عالية
٣٥	تفعيل عملية التنسيق ما بين القطاعات الحكومية وغير الحكومية العاملة والمرتبطة برياض الأطفال.	٤,٣٥	٠,٦٥	عالية
٣٦	تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل.	٤,٣٧	٠,٦٦	عالية
٣٧	توفير المتطلبات اللازمة لرياض الأطفال وخاصة في المناطق الريفية.	٤,٣٣	٠,٦٨	عالية
٣٨	بلورة فلسفة تربوية وتعليمية واضحة لرياض الأطفال.	٤,٢١	٠,٧٠	عالية

ثالثاً: التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني:

يبين الجدول (٢٤) التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الثالث مرتبة حسب شدة التحدي الذي يمثله كل واحد منها، كما يبين الجدول (٢٤) أن التحدي المتعلق بمحو الأمية وتعليم الكبار احتل المرتبة الأولى بين التحديات المتعلقة بقطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، واحتل التحدي في مجال التعليم المهني الحكومي الدرجة الأخيرة.

بالنسبة للتحديات الفرعية المرتبطة بالتحدي الثالث فقد تم إيرادها في الملحق رقم (٩).

الجدول ٢٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد التحديات والترتيب حسب الشدة للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الثالث

	التحدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	ترتيب التحديات
١	التحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار	٤,٣٥	٠,٦١	٣	الأول
٢	التحديات في التعليم غير النظامي	٤,٣١	٠,٦٢	٤	الثاني
٣	التحديات في التعليم المهني الحكومي	٣,٤٩	٠,٨٧	٤	الثالث

رابعا: تحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني:

يبين الجدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي الرابع والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التعليم الفلسطيني. يبين الجدول (٢٥) أن درجة التحدي في مجال التحديات الاستراتيجية التي تواجه التعليم الفلسطيني عالية، كما أن التحديات التي اشتملها هذا التحدي كانت لها نفس الدرجة، واحتل التحدي في مجال تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني أعلى الدرجات بين مجموعة التحديات المذكورة، واحتل التحدي المتعلق بتعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني المرتبة الأخيرة بين تلك التحديات.

الجدول ٢٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الرابع والمتعلق بتحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني

رابعاً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	تحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني	٤,٢٦	٠,٦٥	عالية
التحديات الفرعية				
٥٠	تعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني.	٣,٩٨	٠,٦٧	عالية
٥١	تعليم يساهم في بناء الدولة الفلسطينية.	٤,٤٧	٠,٦١	عالية
٥٢	تعليم يرسخ القيم والمبادئ الديمقراطية.	٤,٢٣	٠,٧٠	عالية
٥٣	تعليم رافد للتنمية الشاملة.	٤,٠٣	٠,٦٩	عالية
٥٤	تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني.	٤,٥٠	٠,٦١	عالية
٥٥	تعليم يبني شخصية الطالب وينمي إبداعه ويراعي قدراته الخاصة.	٤,٣٩	٠,٦٦	عالية

خامساً: تحديات القرن الحادي والعشرون:

يبين الجدول (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي الخامس المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين. كما يبين الجدول (٢٦) أن درجة التحدي المتعلقة بتحديات القرن العشرين متوسطة، وكذلك كافة التحديات المرتبطة بهذا التحدي وكان أشد التحديات بينها التحدي المتعلق بتوفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد.

الجدول ٢٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي الخامس المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين

	خامساً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥	تحديات القرن الحادي والعشرون:	٣,٥٠	٠,٨٨	متوسطة
	التحديات الفرعية			
٥٦	مراجعة المناهج الفلسطينية باستمرار ومقارنتها مع مناهج الامم الاخرى.	٣,٤٣	٠,٨٠	متوسطة
٥٧	جعل التعلم للمعرفة والعمل.	٣,٤٩	٠,٩٠	متوسطة
٥٨	رفع شأن كرامة العمل اليدوي في المجتمع الفلسطيني.	٣,٥٦	٠,٩٨	متوسطة
٥٩	ربط التعليم بسوق العمل.	٣,٤١	٠,٨٢	متوسطة
٦٠	تنمية الطاقات المبدعة في كل فرد.	٣,٤٩	٠,٨٣	متوسطة
٦١	توفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد.	٣,٦٤	١,٠١	متوسطة
٦٢	إيجاد جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها.	٣,٤١	٠,٨٠	متوسطة
٦٣	تأهيل الطلبة لامتلاك لغة عالمية اخرى غير اللغة العربية.	٣,٥٠	٠,٨٣	متوسطة
٦٤	ربط أولويات الممولين بأولويات التربية والتعليم الفلسطينية.	٣,٦٢	٠,٩٧	متوسطة

سادساً: تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية:

يبين الجدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي لفقرات التحدي السادس والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التنمية الفلسطينية. يبين الجدول (٢٧) أن درجة التحدي المتعلقة بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية عالية، وقد احتل التحدي المتعلق بتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم أعلى الدرجات بين سلم التحديات المرتبطة بهذا التحدي.

الجدول ٢٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحدي للتحديات الفرعية التابعة للتحدي السادس والمتعلق بالتحديات الاستراتيجية التي تواجه التنمية الفلسطينية

سادساً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٦	تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية	٤,٠	٠,٧٤	عالية
التحديات الفرعية				
٦٥	اعتبار التعليم أداة التنمية الشاملة.	٣,٩٢	٠,٧٧	عالية
٦٦	اعتبار التعليم وسيلة لبناء مجتمع فلسطيني ديمقراطي.	٤,٠٧	٠,٧٧	عالية
٦٧	تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم.	٤,١١	٠,٧٣	عالية
٦٨	تطوير التعليم المهني.	٤,٠٠	٠,٦٩	عالية

السؤال الثالث:

ويتعلق هذا السؤال بدراسة التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني من خلال مقارنة وجهة نظر القادة التربويين مع وجهة نظر القادة السياسيين وينص هذا السؤال بالتحديد على ما يلي "هل تتباين التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني من وجهة نظر كل من القادة التربويين والقادة السياسيين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية؟".

ولأغراض الاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من التربويين وعينة الدراسة من السياسيين ثم عمد الباحث إلى عقد المقارنات بين تلك المتوسطات باستخدام اختبار (ت) وحدد بناء على ذلك مقدار التباين في التحديات من وجهة النظر المتباينة لكل من التربويين والسياسيين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، وفيما يلي عرض لتلك النتائج:

يبين الجدول (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب القائد المستطلع رأيه (تربوي، سياسي) وكذلك نتائج اختبار (ت) ولكل تحد من التحديات المشمولة

في الدراسة. كما يظهر الجدول (٢٨) فروقاً في نتائج اختبار (ت) من حيث الدلالة الاحصائية فقد كانت النتائج غير دالة لتحديين هما التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية و التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي وكانت النتائج دالة احصائياً لصالح التربويين فيما يتعلق بالتحديات التالية التحديات في مجال التعليم العام والتحديات في مجال الإلتحاق بالتعليم العام والتحديات في مجال البنية التحتية في المدارس والتحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين و التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة والتحديات في مجال الارشاد التربوي والتحديات في التعليم المهني الحكومي وتحديات القرن الحادي والعشرون، وبالمقابل فقد كانت نتائج اختبار (ت) دالة احصائياً لصالح القادة السياسيين فيما يتعلق بالتحديات التالية التحدي المتمثل في الظروف الطارئة والتحديات في مجال تمويل التعليم، والتحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، والتحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، والتحديات في التعليم غير النظامي، وتحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني، وتحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية.

الجدول ٢٨. نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالات الفروق بين متوسطات استجابات القادة على استبانة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

	التحدي	القادة التربويين		القادة السياسيين		ت(t)	مستوى الدلالة
		X	SD	X	SD		
أولاً	التحديات في مجال التعليم العام	١٢٤,٢١	٤,٨٥	١١٧,٨٠	٥,٨٢	٨,٨٦	٠,٠٠٠
١	التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام	١٢,٨٤	١,٢٥	١٠,١٣	١,٤٨	١٤,٤٨	٠,٠٠٠
٢	التحديات في مجال البينية التحتية في المدارس	٢١,٤٤	١,٨٦	١٧,٤٧	٢,٤١	١٤,١٨	٠,٠٠٠
٣	التحديات المتمثلة في الظروف الطارئة	١٦,٧٤	١,٣٩	٢١,٥٢	٢,٠٤	١٧,٠٥	٠,٠٠٠
٤	التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية	١٢,٨٩	١,٣٩	١٣,٠٣	١,٦١	٠,٧١١	٠,٤٧٨
٥	التحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين	١٢,٨٥	١,٣٦	١٠,٢٧	١,٥٥	١٢,٧٧	٠,٠٠٠
٦	التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة	١٢,٨٤	١,٣٧	١٠,٤٧	١,٥٦	١١,٦٣	٠,٠٠٠
٧	التحديات في مجال الارشاد التربوي	٢١,٣٦	٢,٠٣	١٧,٨٦	٢,٤٦	١١,٥٦	٠,٠٠٠
٨	التحديات في مجال تمويل التعليم	١٣,٢٢	٢,٢٣	١٧,٠١	١,٩٩	١١,٧٢	٠,٠٠٠
ثانياً	التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي	٢٩,٨٠	٢,٥٨	٢٩,٩٠	٢,٢١	٠,٢٤٨	٠,٨٠
ثالثاً	التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني	٤٠,٠٣	٣,٤٥	٤٤,٢٩	٢,٧٨	٨,٥٦	٠,٠٠٠
١	التحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار	٩,٨٨	١,٩٢	١٣,٠٧	١,١١	١١,٦٥	٠,٠٠٠
٢	التحديات في التعليم غير النظامي	١٣,٢٢	٢,١٨	١٧,٢٥	١,١٩	١٣,٠١	٠,٠٠٠
٣	التحديات في التعليم المهني الحكومي	١٦,٩٢	١,٨٣	١٣,٩٦	٢,٠٦	١٠,٩١	٠,٠٠٠
رابعاً	تحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني	٢٠,٤١	٢,٦٢	٢٥,٦٢	١,٦٤	١٣,٩٤	٠,٠٠٠
خامساً	تحديات القرن الحادي والعشرون:	٣٨,٤١	٢,٤٠	٣١,٥٨	٤,٣١	١٧,٨٠	٠,٠٠٠
سادساً	تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية	١٣,٤٣	٢,١٧	١٦,١١	١,٨١	٨,٥٥	٠,٠٠٠

السؤال الرابع: ما الاستراتيجية التربوية المناسبة لمجابهة التحديات التي تواجه النظام التربوي الفلسطيني؟

عاش التعليم في فلسطين العديد من الظروف التي أدت إلى عدم شمول التطور في التعليم لكافة النواحي نظراً لوقوع فلسطين تحت سيطرة قوى خارجية عديدة تحكمت في مصيره وأوقفت نموه وعطلت طموحاته ابتداء من الحكم العثماني ومروراً بالانتداب البريطاني، ثم الاحتلال الاسرائيلي الذي ساهم وبصورة مباشره في هدم البنية التحتية

الفلسطينية، وحاول جاهداً تجهيل الشعب الفلسطيني أملاً منه أن يغادر هذا الشعب وطنه هرباً من البطش الصهيوني، لكن تمسك الشعب الفلسطيني بأرضه أفشل كل هذه المؤامرات. لـذا فإن أي عمليات تطوير أو أي خطط مستقبلية لتحسين عملية التعليم في فلسطين تحتاج لدراسة هذا الواقع المعقد والمتشابك للوقوف على ما يمكن أن تحتويه العمليات التعليمية والتعلمية من مزالق وسلبيات في كافة الجوانب الإدارية والفنية بهدف تحجيم السلبيات أو الخلاص منهـا، وتعزيز الإيجابيات وتدعيمها باستراتيجيات جديدة وحديثة تتناسـب مـع البيئـة والتطلعـات الفلسطينية.

إن نجاح أي استراتيجية تربوية فلسطينية يرتبط بمدى مقدرتها على مواجهة التحديات الآنية والمستقبلية، وعلى مقدرتها على التعامل مع التغيرات السياسية والاقتصادية والعلميـة والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية والتربوية بأبعادها المحلية والعربية والعالمية، فلا يمكـن التعامل مع التحديات التربوية بصورة فعالة وحقيقية بمعزل عن هذه المتغيرات، وبغير ذلـك تبقى الأمور حبراً على ورق ومجرد شعارات لا طائل منها.إن نجاح أي استراتيجية تربويـة يتطلب أيضاً أن تتوافر في النظام التعليمي المرونة والمقدرة على تشخيص الواقع من خـلال التحليل البيئي لهذا الواقع ببعديه الداخلي والخارجي بكل ما يمكن أن يقود إليه هذا التحليل من تعرف نقاط القوة والضعف، وكذلك على مقدرة النظام التعليمي على تحسين نوعيـة التعلـيم وتطوير المقدرات البشرية للمساهمة في عملية التنمية. وكذلك فـإن نجـاح أي اسـتراتيجية تربوية مستقبلية يجب أن يتضمن التعامل مع بعدين متلازمين في الحالة الفلسطينية:

البعـد الأول: التعامل مع الظروف الطارئة وهي سمة ملازمة للواقع الفلـسطيني وتأثيرهـا المباشر أوغير المباشر على مسيرة العملية التعليمية وعلى استمرار العملية التعليمية في مختلف الظروف وفي شتى الأوضاع.

البعد الثاني: التعامل مع الظروف الاعتيادية بأهداف طموحه ترتبط بتحديث وتطوير العمليـة التعليمية والتربوية لجعل التعليم رافداً للتنمية الشاملة، وقادراً علـى التجـاوب مـع احتياجات سوق العمل، ومتجاوباً مع تكنولوجيا المعلومات.

وإضافة للتعامل مع هذين البعدين هناك حاجة لإعادة النظر بمدخلات النظام التربوي الفلسطيني بحيث تكون المخرجات متلائمة مع طموحات الشعب الفلسطيني وبنـــاء مـــستقبله الواعد.

وقبل استعراض مراحل الاستراتيجية المقترحة سيتم وضع تصور مقتـــرح لتطـــوير بعض عناصر عملية التعليم في فلسطين في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وكذلك عرض بعض المتغيرات الهامة، التي ينبغي على أي استراتيجية تربوية أخذها بعين الاعتبار، وسوف يتم عرضها على النحو التالي:

أولاً: ملامح استراتيجية لتطوير فلسفة التربية والتعليم في فلسطين.

ثانيا: ملامح استراتيجية لتطوير السياسات التعليمية.

ثالثاً: ملامح استراتيجية لتطوير الإدارة التربوية.

رابعاً: ملامح استراتيجية لتطوير المناهج الفلسطينية.

خامساً: عوامل أخرى يجب مراعاتها.

أولاً: ملامح استراتيجية لتطوير فلسفة التربية والتعليم في فلسطين:

يحتل موضوع تحديد فلسفة تربوية فلسطينية تناسب المجتمع الفلسطيني الرازح تحت الاحتلال، والذي لم يتمكن حتى الآن من تحقيق استقلاله بشكل كامل على جزء مـــن ترابـــه الوطني أهمية خاصة، ويحتاج هذا المجتمع إلى تأهيل وبناء كوادر وأجيال قوية تتطلـــع إلـــى التحرر الكامل من الاحتلال وإقامة دولة فلسطينية مستقلة ووفق المفهوم الفلسطيني لهذه الدولة وليس وفق المفهوم الإسرائيلي.إن تحديد ملامح الفلسفة التربوية الفلسطينية لا بد وأن يتنـــاغم والدولة الفلسطينية المرتقبة وأنظمتها ورؤاها بما فيها رؤيتها للنظام التعليمي، والـــذي يمثـــل ركيزة مهمة من ركائز الدولة الفلسطينية المستقبلية ورؤيتهـــا التربويـــة. حـــاول البـــاحثون الفلسطينيون وضع أسس فلسفة تربوية فلسطينية خلال العديد من المؤتمرات والندوات، ولكن وبعد قدوم السلطة الفلسطينية وتشكيل وزارة التربية والتعليم العالي قامت الأخيرة بوضع عدة أسس لفلسفة تربوية فلسطينية ومن هذه الأسس:

- الأساس الفكري الوطني المنطلق من المبادئ الإسلامية، ومن الانتماء للشعب العربي، ومن الاعتقاد بالديمقراطية كسبيل.
- الأساس الاجتماعي المنطلق من أعراف وثقافة وتراث الشعب الفلسطيني.
- الأساس المعرفي من خلال الانفتاح على العالم والتكنولوجيا والبحث العلمي.
- الأساس النفسي عبر الاعتزاز بالهوية وبالعروبة وبالإسلام وتعزيز مفهوم الانتماء والتأكيد على مفهومي الحقوق والواجبات.

وفي كل الأحوال فإن هناك مصادر عديدة لاشتقاق الفلسفة التربوية الفلسطينية منها القرآن والسنة النبوية، وخصائص المجتمع الفلسطيني وكذلك البعد العربي، بالإضافة إلى البعد العالمي خاصة وأن العالم أضحى قرية شفافة في ظل وسائل الاتصال الحديثة كالحاسوب والانترنت، فالانفتاح على العالم يمثل تحدياً مهماً يواجه الدول النامية ومن ضمنها الشعب الفلسطيني، لكن مع مراعاة خصوصية المجتمع الفلسطيني وثقافته العربية والإسلامية.

ستواجه الفلسفة التربوية الفلسطينية عقبات وتحديات عديدة من أهمها إستمرار الاحتلال الصهيوني للأرض الفلسطينية، والوضع الاقتصادي الصعب للمجتمع الفلسطيني، بسبب تحكم سلطات الاحتلال بحركة المعابر وما يعكسه ذلك سلباً على المجتمع والفرد الفلسطيني.

ثانياً: ملامح استراتيجية لتطوير السياسات التعليمية:

تشتق السياسات التعليمية من الفلسفة التربوية، فالسياسات التعليمية ما هي إلا ترجمة إجرائية لأسس الفلسفة التربوية، لذا فإن على السياسات التعليمية الفلسطينية أن تراعي ما يلي:

- التأكيد على مرجعية الدين الإسلامي ومبادئه السامية كالعدل والتسامح والمساواة والصدق والاحترام كمحاور أساسية في العملية التربوية.
- ديمقراطية التعليم، حيث أن معظم دول العالم النامي ما زالت تقوم ممارساتها التربوية على أساس المركزية في اتخاذ القرارات.
- التعليم المجاني باعتباره حقاً لكل طفل فلسطيني.

-تبني مفهوم المشاركة الجماعية في صناعة القرارات في المستويات الإدارية كافة مع مراعاة إتاحة الفرصة لمشاركة المجتمع المحلي والطلابي.

-التأكيد على مفهوم الفردانية لكل طالب باعتباره عالماً قائماً بذاته يستحق الاحترام والتقدير ومراعاة قدراته وإمكانياته.

-تنمية مقدرات الطلبة ومواهبهم في شتى المجالات، وتشجيعها بما يسهم في بناء شخصية متكاملة للفرد.

-الاهتمام والتركيز على الجوانب التطبيقية خاصة في التعامل مع التكنولوجيا بما يضمن قيام مجتمع عصري تكنولوجي، واستخدام أساليب حديثة ومنوعة في عملية التعلم والتعليم.

-الانفتاح على الحضارات الأخرى من منطلق أن عالم اليوم هو قرية صغيرة.

ثالثاً: ملامح استراتيجية لتطوير الإدارة التربوية:

تعتبر الإدارة التربوية ركناً هاماً وأساسياً لأي نظام تربوي، فالإدارة التربوية تنظم وتفعل الإمكانات المادية والبشرية في النظام التربوي من أجل تحقيق الأهداف التربوية في المستويات التربوية المختلفة سواء على مستوى الإدارات التربوية الدنيا أم الوسطى أم العليا.

يحتاج تطوير نظام التعليم الفلسطيني إلى تطوير الإدارة التربوية، وهذا يحتاج إلى وضع استراتيجية تتناول مجالات العملية التعليمية التعلمية كافة، استناداً إلى التوجهات الحديثة في الإدارة التربوية، ويمكن التطرق إلى أهم ملامح هذه الاستراتيجية على النحو التالي:

أ. تدريب وتأهيل العاملين في حقل الإدارة التربوية

تحتاج كفايات العاملين الحاليين في حقل الإدارة التربوية إلى تحديث وتطوير من أجل رفع هذه الكفايات للمستويات المطلوبة، وبالتالي هناك حاجة لوضع برامج تدريبية وتأهيلية تلبي حاجات العاملين بكافة مستوياتهم، ويمكن تحقيق ذلك عبر طرق عديدة من أهمها التعرف على الكفايات الحالية للعاملين في الإدارة التربوية للوقوف على جوانب القوة والضعف عبر استخدام المنهج العلمي واداوته المختلفة، واستخدام هذه المعرفة كقاعدة بيانات يتم تحليلها والاستفادة من نتائجها، وكذلك التعرف على كيفية إدارة الإمكانات المادية والبشرية وطريقة اتخاذ القرارات، وطرائق التقويم ودور الإدارة التربوية بكافة مستوياتها في إدارة مجمل هذه العمليات، وكذلك من خلال تحديد الوصف الوظيفي لكل عامل في الإدارة التربوية بما يتلاءم

وخصائص النظام التربوي الفلسطيني، فمثلاً يساعد تحديد الوصف الوظيفي لمدير المدرسة ولمدير التربية وكذلك الوظائف الإدارية الأخرى في معرفة الكفايات الإدارية الحالية وتصميم برامج تدريبية وتأهيلية لرفع مستوى هذه الكفايات بما يتناسب والوصف الوظيفي المطلوب تحقيقه أو الوصول إليه.

ففي كثير من الدول النامية يتم اختيار الموظف ثم تحدد مهامه وفق مؤهلاته وخبراته، لكن الأسلم أن يتم اختيار الشخص إذا كانت مؤهلاته وخبراته تتناغم والوصف الوظيفي المطلوب، فإنتاجية العمل ستكون عالية إذا ما تم اختيار العامل وفقاً لمؤهلاته وخبراته وكفاءته المتناغمة والوصف الوظيفي.

وبعد اختيار الموظفين وفقاً لمؤهلاتهم وخبراتهم ووفقاً للوصف الوظيفي لا بد أن يخضعوا للتدريب قبل تسلم مهام عملهم وفقاً لبرامج تدريبية تتناسب والحاجات الحقيقية للإداريين، والتي من المفترض أن يتم تصميمها استناداً إلى دراسات تقويمية مع مراعاة مستوى كفايات المدربين وتمكنهم من الأساليب والطرق التدريبية المناسبة لإنجاح البرامج والخطط التدريبية.

ب. تطوير البنية الإدارية والتنظيمية:

تحتاج الإدارة التربوية في فلسطين لمواكبة ما يستجد في مجال الإدارة التربوية من خلال تعرف النظريات الحديثة، والسعي للاستفادة منها. ويمكن تحقيق ذلك بطرق عديدة منها إجراء دراسات وبحوث ميدانية عن واقع الإدارة التربوية سواء في الوزارة أم مديريات التربية أم في المدارس، وإصدار نشرات تثقيفية تتضمن نظريات واتجاهات حديثة في الإدارة التربوية، ونتائج أبحاث أجريت في دول عربية وأجنبية متطورة في هذا المجال وتشجيع العاملين على إجراء بحوث ميدانية في مواقعهم لمعرفة آراء العاملين معهم حول الواقع الإداري وتعرف حاجتهم والمشكلات التي تواجههم، وتزويد الوزارة ومديريات التربية ببيانات ومعلومات حول واقع الإدارة التربوية بما يمكنهم من اتخاذ قرارات صائبة، وهذا يتطلب الحرص على التزود بالبيانات والمعلومات الحديثة الموثقة والمصنفة والتي يمكن الرجوع إليها لاستخدامها عند بروز حاجة لذلك والعمل على إعداد وصف وظيفي لكافة الوظائف الإدارية في ضوء الاتجاهات الحديثة والواقع الفلسطيني التربوي، والإستفادة من العلاقة مع الدول المانحة من خلال تنظيم زيارات تربوية للدول المتقدمة من اجل تطوير الإدارة التربوية

الفلسطينية. إن تطوير البنية التنظيمية يتطلب من المسؤولين عن إدارة النظام التربوي الفلسطيني إدخال وسائل الاتصال الحديثة كشبكات الحاسوب وذلك من أجل تمتين ربط المدارس فيما بينها، ليصبح بالإمكان الاتصال والتواصل بين مدرسة وأخرى وتبادل المعلومات سواء ما يتعلق بالطلبة أم بالمعلمين أم بانتقال الطلبة أم غير ذلك من المعلومات، إضافة إلى ربط المدارس مع مديريات التربية بشبكة الحاسوب لضمان التواصل الفعال والسريع وتيسير مواجهة الظروف الطارئة في حال حصولها،هذا مع الإهتمام بإدخال خدمة البريد الإلكتروني واستخدامها في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وفي كل نظمها الفرعية لتسهيل عمليات الاتصال والتواصل سواء بين المؤسسات المحلية أم مع المؤسسات العربية أم العالمية العاملة في المجال التربوي.

وكذلك يتوجب على نظام الإدارة التربوية الفلسطيني إعادة تقييم تنظيم هياكله وبنيته الحالية والتي وكما بينتها مراجعة الأدب التربوي لا زالت تتسم بالتنظيم الإداري التقليدي، فقنوات الاتصال المعمول بها رأسية، بينما قنوات الاتصال الأفقية غير فعالة أي أن الجميع يتصل مع مدير التربية دون أن تكون هناك اتصالات بينية، ولعل هذا يتطلب تطوير البنية والهيكل للنظام التربوي الفلسطيني وتجزئة مديريات التربية الكبيرة إلى مديريات فرعية مع مراعاة المتغير الجغرافي لضمان سهولة التواصل بين المديرية والمدارس التي تشرف عليها، ولتسهيل الزيارات الميدانية لمعرفة الواقع وعدم الاكتفاء بإصدار الأوامر عن بعد. وبشكل عام يفترض أن يراعي الهيكل الإداري والتنظيمي الجديد لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية التقليل من المركزية في عملية اتخاذ القرارات، والتوجه نحو الإدارة اللامركزية والتقليل من الممارسات التقليدية التي يعيشها البيروقراطيون.

رابعاً: ملامح استراتيجية لتطوير المناهج الفلسطينية:

أظهرت مراجعة أدب الدراسة وكذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك حاجة لتقييم وتطوير المناهج الفلسطينية، وهذه مهمة يتوجب على وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية القيام بها من خلال مركز تطوير المناهج التابع للوزارة وبمشاركة الجهات المعنية كافة سواء العاملة في الحقل التربوي أم الداعمة له كالقطاع الخاص والمنظمات الأهلية والبلديات والمجالس المحلية ومختلف الوزارات، لضمان أن تكون المناهج المطورة مليئة بمتطلبات عملية التنمية الشاملة، وأن تركز المناهج الجديدة على الجوانب التطبيقية والجانب

التكنولوجي، وبما يضمن مساهمتها في نقل التعليم الفلسطيني من مرحلة التلقين والحفظ إلى مرحلة تطوير التفكير التحليلي والناقد.

كما يفترض أن تتناغم المناهج الفلسطينية المطورة والأسس الفلسفية والسياسات التعليمية التي تم اقتراحها في هذه الاستراتيجية، وأيضاً أن تتسم هذه المناهج بالمرونة وأن تكون قابلة للتغيير والتحديث بناء على المتغيرات العالمية المتسارعة، على أمل أن تساعد هذه المناهج في تحقيق ما يتطلع إليه الشعب الفلسطيني من بناء وطن حر ودولة مستقلة عاصمتها القدس الشريف.

إن تطوير المناهج الفلسطينية يتطلب أن يراعي النظام التربوي الفلسطيني القيام بتطوير مدخلاته المادية والمعنوية حتى يتسنى للمناهج أن تلعب الدور المنوط أو المتوقع منها، كالإهتمام مثلاً ببناء مدارس حديثة تتوفر فيها ظروف تسهل عملية التعليم والتعلم مثل إنشاء المختبرات المجهزة والآمنة، ومراكز الوسائل التعليمية التي تخدم عناصر المناهج المختلفة، وإنشاء مكتبات نموذجية، وتوفير الملاعب والصالات الرياضية، ومختبرات الحواسيب، وفتح قنوات الإتصال مع مؤسسات المجتمع المحلي حتى تصبح المدرسة جزءاً فاعلاً في المجتمع وغير معزولة أو مفصولة عنه تؤثر وتتأثر بما يجري فيه، وتحويل دور المعلم من معلم ملقن إلى معلم موجه ومرشد، وتأهيل وتدريب المعلمين على استخدام المناهج المطورة والتعامل معها، وتزويدهم بالإدلة الإرشادية للتعامل مع هذه المناهج، وتقليل عدد الطلبة داخل الصفوف حيث أن مشكلة ازدحام الصفوف حصلت على نسبة عالية من توجهات القادة التربويين في هذه الدراسة.

أما فيما يخص المدخلات المعنوية فيتوجب توفير مناخ تعليمي مدرسي مشجع لحدوث عمليات التعلم والتعليم، واستخدام الأساليب الديمقراطية في القيادة، وإعطاء الحرية للطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وتشجيعهم لتطوير مقدراتهم وتنمية ميولهم ومواهبهم المختلفة عبر تقديم الحوافز المشجعة، وفي حال تحقيق ما سبق يمكن للمناهج أن تحقق الأهداف المرجوة منها.

خامساً: عوامل أخرى يجب مراعاتها:

إن تطوير استراتيجية تربوية فلسطينية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل والمتغيرات مثل العوامل والمتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية.

أ. المتغيرات الاقتصادية: يحدد الواقع الاقتصادي خصائص النظام التربوي، فالواقع الاقتصادي يؤثر على مستوى دخل الفرد والأسرة ويحدد نوع العمالة، وأنواع المهن اللازمة للمجتمع، مما يتطلب من النظام التربوي تلبية حاجات المجتمع لأن التعليم وسيلة هامة من وسائل تنمية المجتمع اقتصادياً، وبخاصة نقل المجتمع من تبني منظومة قيم الإستهلاك إلى منظومة قيم الانتاج والاستثمار، ولهذا فإن تطوير فلسفة تربوية تعزز هذا التوجه أمر هام على أن يصاحب ذلك تطوير استراتيجية تربوية تأخذ المتغيرات الاقتصادية الجارية في المجتمع بالحسبان.

ب. المتغيرات التكنولوجية: يشهد العالم متغيرات علمية وتكنولوجية متسارعة أثرت في كافة جوانب الحياة، بما فيها الأنظمة التربوية حيث أصبح من غير المقبول أو المعقول تلقين الطلبة المعرفة فحسب بل الأهم هو تعليمهم طريقة الحصول عليها، فما يمكن أن يتعلموه اليوم قد لا يصلح للغد، وهذا يتطلب إحداث تغيير جذري في مفهوم التعليم وصولاً إلى مفهوم التعلم، ولذلك لا بد من تأهيل الطاقات البشرية للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وهذا يستدعي إعادة النظر في النظام التربوي الفلسطيني بعموميته، والإدارة التربوية خاصة بما يتلاءم والتطورات والتحديات المتجددة في القرن الحادي والعشرين.

ج. المتغيرات الاجتماعية: أثرت المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية على الحياة الاجتماعية سواء بالنظر لدور الفرد أم الجماعة في المجتمع، فالمرأة تساهم اليوم في الحياة العامة سواء الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وهناك تحول واضح نحو الأسرة النووية وما صاحبها من تغير في طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع، لكن هناك أيضاً انفتاحاً بين الثقافات والشعوب أثرت على الأعراف والتقاليد الاجتماعية، وتتطلب كل هذه المتغيرات الاجتماعية تغيرات موازية في النظام التربوي ومواءمة أو إعادة صياغة أهدافه لتنسجم وهذه التحولات بما يضمن فاعلية النظام التربوي الفلسطيني من تبصر حاجات المجتمع وإدراك خصائصه.

د. المتغيرات الثقافية: هناك تركيز واضح في القرن الحادي والعشرين على مفاهيم أساسية مثل الديمقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية والمساواة وحقوق الإنسان وطغيان القيم

المادية على حساب القيم الروحية، وعلاقات المصالح، وهذا يتطلب من النظام التربوي الفلسطيني تحمل مسؤوليته في مواجهة هذه المتغيرات ضمن إطار الحرص على صيانة الخصائص الأساسية للثقافة العربية الإسلامية خاصة وأن الغرب يعتبر أن هذه المتغيرات هي من إنجازه ويسعى لفرضها على الشعوب الأخرى حتى وأن اختلفت مع مبادئها وثقافتها.

بعد عرض هذه المتغيرات الأساسية التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني، وفي ضوء نتائج الدراسة التي بينت أن هناك عدداً من التحديات في مجال التعليم العام منها الكم الطلابي، وكيف يمكن تخفيف الاكتظاظ داخل الصفوف والحد من نسبة التسرب في المرحلة الأساسية، وهناك تحد ذو صلة بمجال البنية التحتية وخاصة استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة، وتحدي تطوير مقدرة النظام التربوي الفلسطيني على مواجهة ممارسات الاحتلال ومترتباتها على العملية التربوية، وتحدي مداومة تقييم المناهج، وتحدي تطوير التعليم المهني والذي قد يكون مدخلاً لحل مشكلة البطالة في المجتمع الفلسطيني، وتحدي تطوير التعليم الفلسطيني ليواكب التطور التكنولوجي والعلمي وبناء جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها.

وفي ضوء كل ما سبق تم اقتراح إستراتيجية تربوية لجسر الفجوة بين الواقع الحالي، وبين الواقع المأمول تطويره عبر مجموعة من العمليات والمناشط التي تضمنتها هذه الإستراتيجية، والتي تسعى لتمكين التعليم الفلسطيني فاعلية التعامل مع الواقع وكذلك مواجهة التحديات المستقبلية وتحسين نوعية التعليم لتطوير مدخل الطلبة وتعزيز مقدرتها للمساهمة الفاعلة في عملية التنمية.

تتكون إستراتيجية مواجهة التحديات التربوية في الواقع الفلسطيني من مراحل خمس هي:

أولاً: مرحلة التخطيط للتخطيط.
ثانياً: مرحلة التحليل الاستراتيجي.
ثالثاً: مرحلة بلورة الإستراتيجية.
رابعاً: مرحلة التنفيذ الاستراتيجي.
خامساً: مرحلة تقييم الإستراتيجية.

أولاً: مرحلة التخطيط للتخطيط

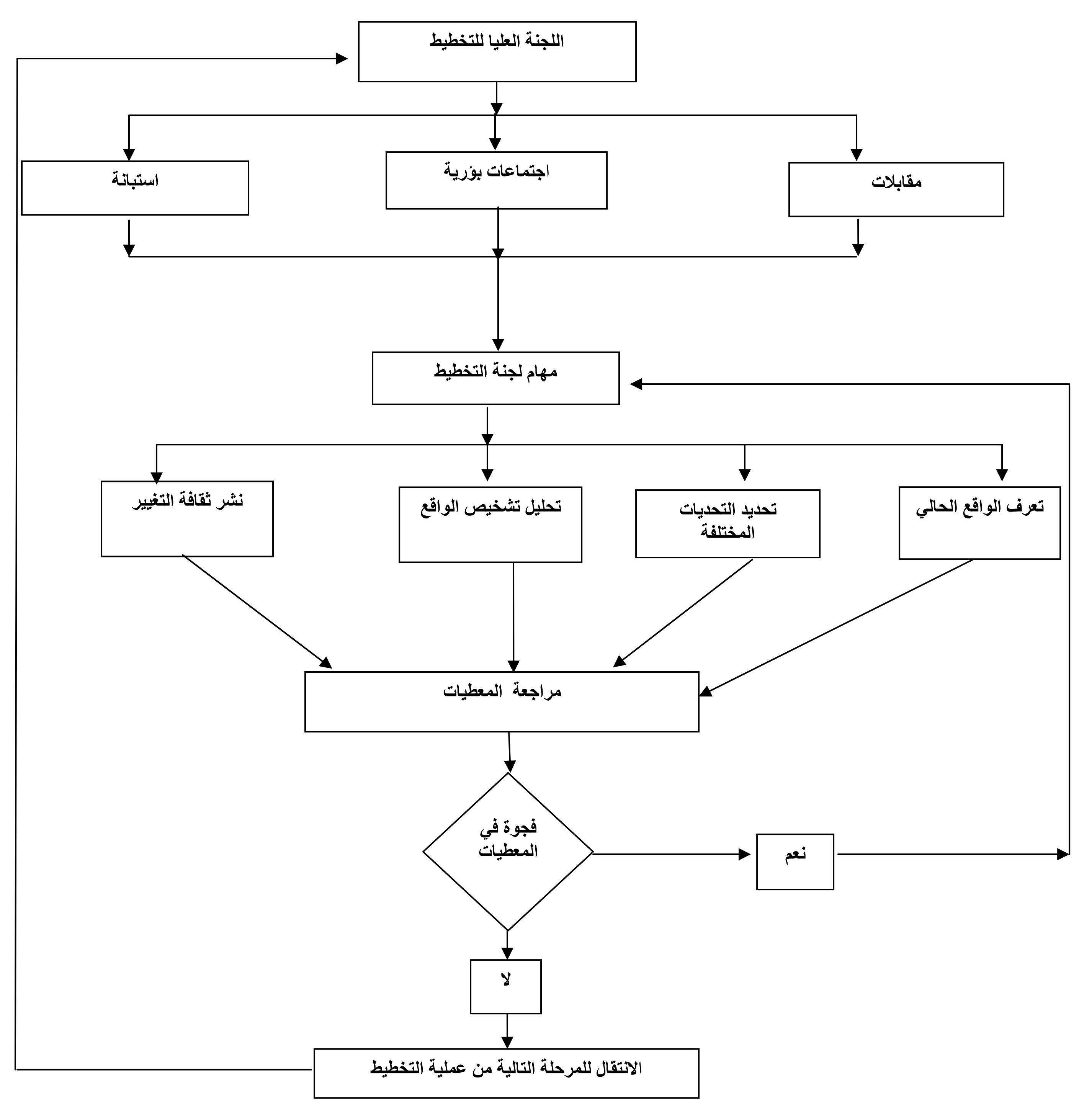
تهدف هذه المرحلة إلى تعرف درجة استيعاب النظام التربوي لمفهوم التخطيط الاستراتيجي وإدراكه لضرورة ربط التخطيط بثوابت المجتمع التاريخية والثقافية والإجتماعية وكيفية ربط ذلك بمستقبل مستشرف، وأهمية البحث عن أفضل طرق التناول المجسدة للطموحات، مع إدراك أهمية توفر مناخ مشجع للبدء في عملية التخطيط الإستراتيجي المرتبط بالتربية المستقبلية. وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

- **تشكيل اللجنة العليا للتخطيط:** يتم اختيار اللجنة العليا للتخطيط من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وتضم ممثلين لكافة الدوائر في الإدارات العليا في مقري الوزارة في رام الله وغزة، وقيادات تربوية تمثل مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس ، ويمكن كذلك أن يشارك في اللجنة خبراء خارجيون تتعاقد معهم الوزارة، هذا بالإضافة إلى ممثلين عن الوزارات المختلفة التي لها علاقة بالشأن التربوي كالتخطيط والمالية والحكم المحلي والبلديات والصحة، وكذلك مشاركة ممثلين عن مؤسسات المجتمع المدني المهتمين بالموضوع التربوي، وكذلك ممثل عن نقابة المعلمين، وعن مجالس أولياء الأمور، وممثلين عن الطلبة، وممثل عن القطاع الخاص الفلسطيني، على أن يتوافر في كل أعضاء فريق التخطيط المقدرات والمؤهلات التي تمكنهم من انجاز المطلوب منهم، كذلك هناك أمور من المهم أخذها بالحسبان عند تشكيل اللجنة العليا للتخطيط من أهمها وجود معرفة واطّلاع بالواقع الفلسطيني عامة، وبالواقع التربوي خاصة، والتحديات التي تواجهه على مختلف الصعد، على أن تتوفر لديهم الرغبة والإنتماء الوطني للتعامل مع هذه التحديات كمساهمة منهم في تطوير النظام التربوي الفلسطيني.

- **اختيار مقرر اللجنة العليا للتخطيط:** يتم اختيار مقرر لجنة التخطيط عبر الإنتخاب والذي يشارك فيه أعضاء اللجنة ولابد أن يتمتع مقرر اللجنة بالمقدرات والخبرات والمهارات اللازمة لاتخاذ القرار، واحترام أعضاء الفريق، والمقدرة على توزيع المسؤوليات والصلاحيات بين أعضاء اللجنة وفق اختصاصاتهم، وأن يكون على معرفة ودراية بالرؤية التربوية الفلسطينية، وأن يكون حريصاً على متابعة أعضاء اللجنة، وإعطائهم التوجيه اللازم عندما يطلبونه أو يحتاجونه.

- **عقد دورات تدريبية:** يتم عقد دورات تدريبية للجنة العليا للتخطيط من قبل خبراء، تشتمل على المفاهيم والآليات التي يحتاجها فريق التخطيط عند مباشرته المهام المطلوبة منه.
- **تشخيص الواقع:** من المهم توفير قاعدة من البيانات والمعلومات عبر تطوير استمارة لتشخيص الواقع الحالي، أو إجراء مقابلات، أوعقد اجتماعات بؤرية لضمان الحصول على البيانات والمعلومات من كافة الأطراف المعنية بالموضوع التربوي الفلسطيني تكون بمثابة نقطة انطلاق للتخطيط، بإعتبار أن التخطيط التربوي في الإدارة التربوية يرتكز أساساً على المعلومات، ولا يمكن إجراؤه بدون توفر البيانات والمعلومات التي تمكن من تحليل الواقع، وتطوير الأهداف والبرامج التنفيذية، وسبل المراقبة والتقييم، وصياغة الخطط التربوية.
- **نشر ثقافة التغيير:** تلعب ثقافة التغيير دوراً أساسياً في نجاح أو فشل الإستراتيجيات، وفي هذا السياق يقع على عاتق لجنة التخطيط العمل على نشر التوجه نحو التغيير ليكون جزءاً من الخرائط الذهنية للعاملين في النظام التربوي الفلسطيني وذلك عبرمشاركة كافة الجهات المعنية بهذا الموضوع، خاصة وأن الخطة تطمح للخروج من مرحلة تراكمية الإنجازات، والانتقال لمرحلة تحقيق إنجازات نوعية تستجيب وتطلعات الشعب الفلسطيني، وقد يستدعي ذلك عقد ندوات وورشات عمل أو نشر مقالات وبيانات حول أهمية التفكير الإستراتيجي والدعوة لثقافة المشاركة، وإبداء الرأي والمشورة بكافة مراحلها، و الاستفادة من وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة لتحقيق هذه الغاية المهمة والضرورية.

ويوضح الشكل(١) مرحلة التخطيط للتخطيط.



الشكل(١) وصف لمرحلة التخطيط للتخطيط

ثانياً:مرحلة التحليل الإستراتيجي:

تعتبر مرحلة التحليل الإستراتيجي من المراحل الهامة في عملية التخطيط الإستراتيجي، فمن خلالها تتوفر للمنظمة المعنية بيانات ومعلومات تساعدها في عملية إستشراف المستقبل، ويساعد هذا التحليل في تمكين المنظمة من صياغة رؤيتها ورسالتها، ومن ثم الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

ويهدف التحليل الإستراتيجي إلى تمكين المنظمة من فهم بيئتيها الداخلية والخارجية التي تعمل فيها، ويوفر إطاراً عاماً يركز على الإيجابيات والسلبيات في البيئة الداخلية، وفرص التعزيز والإحباط في البيئة الخارجية، وهذا التحليل يأخذ بعين الاعتبار العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والثقافية كمدخلات تؤثر في البيئتين الداخلية والخارجية.

ويعد أسلوب(SWOT) أسلوباً يمكن الاعتماد عليه في تحليل البيئتين الداخلية والخارجية، وطبقاً لأسلوب (SWOT) فإن هذا التحليل يركز على تحديد نقاط القوة (Strengths) (S)، أو نقاط الضعف (Weaknesses) (W) في بيئة المنظمة الداخلية سواء في هيكلها التنظيمي أم في ثقافتها التنظيمية أم في موارد المنظمة، ولكل قسم من هذه الأقسام نقاط قوته وضعفه، والتي يمكن تحويلها إلى فرص(Opportunities) (O) يمكن تفعيلها، أو تهديدات (Threats)(T) يمكن وضع الحلول المناسبة لها، والتي يتوجب على المنظمة الافادة منها حتى لا تقف حجر عثرة يمنعها من تحقيق أهدافها.

وبعد الانتهاء من التحليل البيئي للمنظمة من المهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف يمكن استخدام نقاط القوة من أجل تفعيل الفرص المتاحة؟
- كيف يمكن استخدام نقاط القوة من أجل الحد من المهددات؟
- كيف نحد من نقاط الضعف لزيادة المقدرة على تفعيل الفرص؟
- كيف يمكن الحد من نقاط الضعف لزيادة المقدرة على مواجهة التحديات؟

وكذلك من المهم أن يتصف التحليل البيئي بالموضوعية والواقعية، وأن يكون محدداً، وواضحاً، ومختصراً.

ويتوجب على اللجنة العليا للتخطيط إجراء تحليل للأبعاد البيئية الداخلية والخارجية للواقع التربوي الفلسطيني من خلال عقد ورش عمل تشارك فيها كافة الجهات المعنية بالواقع التربوي الفلسطيني عامة، والمعنيين مباشرة بالتخطيط لمواجهة التحديات التربوية الفلسطينية خاصة.

ويتوقع في نهاية هذه المرحلة أن تكون لدى اللجنة العليا للتخطيط مصفوفة بنقاط قوة وضعف بيئة المؤسسة التربوية، ومصفوفة بالفرص والمهددات التي برزت خلال تحليل عناصر البيئة الخارجية للمنظمة، وهذا من شأنه تيسير وتشخيص الواقع، ويعطي مؤشرات حقيقية عما يجب اتخاذه من إجراءات تمكنها من القيام بدورها، ويساعدها على تحقيق أهدافها المستقبلية .

ثالثاً: مرحلة بلورة الإستراتيجية:

تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في عملية وضع خطة إستراتيجية كونها ترسم ملامح المستقبل من خلال الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية وخطة العمل.

تشتمل مرحلة بلورة الإستراتيجية على العناصر التالية:

١- الرؤية:

تشكل الرؤية هوية المنظمة التي تحمل في مضمونها القيمة الأساسية لسبب وجودها، وهي صورة المستقبل المرغوب، حيث توفر إلهاماً حول أين وكيف تريد المنظمة أن تكون في المستقبل؟، والرؤية يجب أن تكون واقعية، طموحة، سهلة الفهم، تبحث عن التجويد، وفيها روح التحدي.

تتطلب عملية تطوير رؤية للنظام التربوي الفلسطيني جهداً جماعياً تتفاعل فيه اللجنة العليا للتخطيط مع فرق عمل متخصصة تمثل فئات المجتمع الفلسطيني المعنية بتطوير الواقع التربوي الفلسطيني، حتى تتمكن هذه الفرق من صياغة رؤية متناغمة تتناسب والمجتمع الفلسطيني وطموحاته، وتستفيد من إمكانياته وموارده البشرية والمادية، وتوجه هذه الموارد للتعامل مع التحديات التي تواجهه باتجاه تحسين عمليات التعليم والتعلم كماً ونوعاً.

٢- الرسالة:

رسالة المنظمة هي السبب الذي يكمن خلفه وجودها، وهي جملة أو فقرة محددة توضح الهدف الأساسي من إنشائها، والمهمة الرئيسية التي تؤديها، والمستفيدون من خدماتها، وما الذي يميزها عن غيرها من المنظمات، وكيفية أداء عملها. ومن المهم مداومة تبصر رسالة الوزارة وإعادة صياغتها في مرحلة وضع خطة إستراتيجية لمواجهة التحديات من أجل ضمان انسجامها مع التوجهات الجديدة. ومن أساليب بلورة رسالة المنظمة اعتماد أساليب العصف الذهني بين أعضاء اللجنة والفرق المتخصصة التي تمثل فئات المجتمع الفلسطيني المعنية بالواقع التربوي الفلسطيني، لتبلور هذه الجلسات فحوى الرسالة الإستراتيجية لنظام التربية الفلسطيني.

٣- الأهداف:

تشكل الأهداف النتائج النهائية المطلوب تحقيقها في المستقبل خلال فترة زمنية محددة، وتعبر عن النية في الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المستهدف، والمفروض أن تجيب الأهداف على مجموعة من القضايا منها إلى أين تريد المنظمة أن تصل؟ وما الذي يجب أن تحافظ عليه؟ وما الذي يجب أن تتخلى عنه؟ وما هي طموحاتها المستقبلية؟.

وعند صياغة الأهداف يجب التفكير في النتائج المتوقع تحقيقها، والتأثير الذي ستحدثه، وقيمة هذا التأثير. لكن المهم معرفة كيفية قياس هذه الأهداف كماً ونوعاً، وكيفية معرفة درجة النجاح في تحقيقها، وما الزمن المطلوب لذلك؟، هذا مع العلم أن الأهداف دينامية وقد يتم تعديلها أكثر من مرة حتى تحافظ المنظمة على ديمومة تجددها.

٤- خطة العمل:

تبدأ اللجنة العليا للتخطيط في هذه المرحلة بترجمة مجمل عملية التخطيط والأهداف الإستراتيجية العامة إلى سيناريوهات قابلة للتطبيق لتلبية احتياجات الواقع التربوي الفلسطيني وفقاً لتوافر الموارد الحالية، والكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على تنفيذ الخطة، وتوفر لجان فنية مؤهلة للقيام بعملية المتابعة، والبرنامج الزمني لعملية التنفيذ، وتحديد اللجان التي ستتولى مهمات تنفيذ البرامج والمشاريع الواردة في الخطة.

ويفترض أن تقوم اللجنة العليا للتخطيط بعد كتابة خطة العمل بعرضها على كافة المعنيين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ونشرها على الشبكة الإلكترونية للوزارة لتشجيع مشاركة كافة المعنيين بالخطة الإستراتيجية لاقتراح التعديلات المناسبة، والمساهمة في تطوير البرامج التي تضمنتها الخطة.

رابعاً: مرحلة التنفيذ الإستراتيجي:

وهي عبارة عن مجموعة من البرامج والفعاليات التي يتم تصميمها لنقل الخطة الإستراتيجية إلى موضع التطبيق العملي من خلال البرامج التنفيذية وما تتضمنه من إجراءات عملية ومالية.

ويتوقع من اللجنة العليا للتخطيط وكافة اللجان المتفرعة عنها أن تطور تصورات شاملة محددة بزمن محدد للتنفيذ، وتكلفة مالية محسوبة، ودراسات دقيقة تستند إلى معلومات دقيقة وتهيئة الظروف لتنفيذ البرامج، وأهم هذه الحاجات توفر موارد بشرية مؤهلة ومعدة ولديها الخبرة لتنفيذ البرامج والمشاريع المقرة، وكذلك توزيع المهام والمسؤوليات على اللجان المتخصصة وفرق العمل.

وفي ضوء مراجعة الأدب السابق، وبناء على نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح البرامج التالية لتفعيل وتنفيذ الخطة الإستراتيجية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني، و سيتم تقسيمها إلى بعدين: البعد الأول يتضمن برامج مخصصة للتعامل مع الظروف الطارئة، والبعد الثاني يتضمن برامج تتعامل مع الظروف الاعتيادية.

البعد الأول: تصميم برامج مرتبطة بالظروف الطارئة:

يمكن إقتراح البرامج التالية لإدارة النظام التعليمي الفلسطيني في ظل ظروف الطوارئ والتي هي سمة ملازمة للواقع الفلسطيني:

١- تصميم برامج تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ من أجل استمرار العملية التعليمية: تعمل البرامج على التعامل مع الاحتياجات الطارئة والتحديات المستمرة، خاصة وأن التجربة الفلسطينية غنية في التعامل مع هذه الظروف، وهذا يتطلب التعامل مع قضايا أساسية مثل تعليم الطلبة الجرحى في المستشفيات وأماكن سكناهم، وتدريب

المعلمين والطلبة على الإسعافات الأولية والسلامة العامة، والتعامل مع الأزمات، وعمليات الإخلاء، ومكافحة الحرائق، واللجوء إلى التعليم الشعبي في حالات منع التجول المستمر، وتطوير برامج علاجية للتعليم أثناء الطوارئ للطلبة الذين لم يكتسبوا المهارات الأساسية في المنهاج بسبب تعطيل المدارس، وكذلك ترميم وصيانة البنية التحتية للمدارس بما فيها المرافق والخدمات والوسائل التعليمية التي تتعرض للقصف.

٢- تصميم برامج إدارة النظام التربوي في ظل الأزمات: تتطلب الظروف الطارئة أن تتعامل الإدارة التربوية بمرونة في إدارة النظام التربوي سواء في مستوى الوزارة أم مديريات التربية أم المدارس، وكذلك تفويض الصلاحيات، واتخاذ القرارات بناءً على ما يجري في الواقع. ويتطلب التعامل مع اللامركزية في الإدارة التربوية تطويرآليات الاتصال والتواصل بين الوزارة والمديرية والمدرسة في ظروف الطوارئ، ويمكن الاستفادة من شبكة الانترنت في هذا الصعيد، كذلك تفعيل برامج المدرسة من خلال تأسيس وحدة تدريب تأخذ على عاتقها توفير الاحتياجات التدريبية للمعلمين داخل المدرسة . وأيضاً إعطاء صلاحيات واسعة لمدير المدرسة في اتخاذ القرارات التربوية بما يتناسب وظروف الواقع في المدرسة والمنطقة بما يخدم استمرار العملية التعليمية، وضمان عدم توقفها في أي ظرف من خلال وضع أبدال وسيناريوهات ملائمة. وتطوير الأنظمة الإدارية والتعليمات في مختلف المستويات لدعم التوجه اللامركزي في الإدارة التربوية مثلاً تعيين معلمين جدد أماكن سكنهم قريبة، وكذلك إجراء تنقلات بين المعلمين حسب قرب سكنهم من المدارس مع ضرورة مراعاة توفير التخصصات لمتطلبات المناهج المدرسية.

البعد الثاني: تصميم برامج تتعامل مع الظروف الاعتيادية:

النظام التربوي الفلسطيني بإمكانه أن يخطط لتصميم برامج تهدف إلى تطوير وتحديث العملية التعليمية، ويمكن اقتراح البرامج التالية:

١- تصميم برامج لتوفير فرص الالتحاق بالتعليم لجميع الأطفال: من خلال بناء المدارس والغرف الصفية لاستيعاب النمو الطبيعي في أعداد الطلبة، واستبدال الغرف الصفية غير الصالحة للاستعمال، وتخفيف الاكتظاظ داخل الصفوف، ووضع برامج لمعالجة ظاهرة

التسرب من المدارس، وإجراء التعديلات في مبـــاني المـــدارس لـــدمج الطـــلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام.

٢- تصميم برامج تحسين نوعية التعليم والتعلم: تتوافق هذه البرامج مع التحدي الأكبر الـــذي يواجهه النظام التربوي الفلسطيني خلال السنوات القادمة وهو تطوير نوعية التعليم الذي يكتسب أهمية خاصة، ويكون ذلك عبر تطوير المناهج الفلسطينية وإنتاج كتب المعلمـــين المساعدة للمنهاج، وتقييم المناهج الجديدة وتحكيمها من قبل الخبراء المحليين والأجانب، وملاحظات المعلمين والطلبة . وخلق موائمة بين التعليم الأكاديمي ومتطلبـــات الـــسوق المحلية والعالمية، وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة، وتطوير برامج إســـتراتيجية جديـــدة للتدريب أثناء الخدمة بالتنسيق مع الجامعات الفلسطينية، وتأهيـــل وتـــدريب المـــشرفين التربويين وتطوير أنظمة الإشراف التربوي.

٣- تصميم برامج تطوير النظام الإداري والمالي والتخطيط في مختلف المـــستويات: تركـــز هذه البرامج على تطوير الإمكانيات والمقدرات لكي يتوجه النظام التربـــوي الفلـــسطيني نحو نظام الإدارة اللامركزية، ويتطلب ذلك تطوير مقدرات المؤسسات الحكومية وغيـــر الحكومية لتطوير مهام التخطيط والإشراف والمتابعة، وتطوير شبكة محوســـبة لتفعيـــل التنسيق بين مختلف أطراف النظام التربوي الفلسطيني، وتأهيل مديري المـــدارس أثنـــاء الخدمة، وتنمية كفاءة المديرين الجدد، وتعزيز مقـــدرات الطـــواقم الإداريـــة، وتحويـــل المدرسة إلى وحدة تدريب، وتطوير آليات التنسيق والشراكة بين المؤســـسات الحكوميـــة والمدنية العاملة في الحقل التربوي.

٤- تصميم برامج تطوير دور المجتمع المحلي بقضايا واحتياجات التعليم: تركز هذه البرامج على تطوير مستوى وعي المجتمع والأسرة باحتياجات الأطفال، وتوعية المجتمع المحلي بأهمية التعليم ومخاطر التسرب، وبناء شراكة بين مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية.

٥- تصميم برامج رفع كفاءة المصادر البشرية : تركز هـــذه البـــرامج علـــى رفـــع كفـــاءة ومؤهلات المصادر البشرية من خلال تحسين أداء المعلمين أثنـــاء الخدمـــة، وتطـــوير إستراتيجية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتنمية دور المعلمين والمرشـــدين التربـــويين للتعرف على المشاكل النفسية والبيئية، وتطوير نظام الإشراف التربوي.

٦- تصميم برامج تطوير التعليم والتدريب المهني: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضـــرورة تطوير إستراتيجية وطنية لتطويرالتعليم والتدريب المهني، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق

تشكيل مجلس أعلى لتطوير التعليم المهني، وتطوير الكادر البشري الذي يدير التعليم المهني، وتوفير منهاج فلسطيني للتعليم المهني، وزيادة التحاق الطلبة بالتعليم المهني عن طريق فتح مدارس ومراكز جديدة، وفتح فروع مهنية جديدة تلبي حاجات السوق المحلية، وربط التعليم المهني بالمؤسسات الإنتاجية، وهذا يتطلب وضع أنظمة وقوانين تحفز القطاع الخاص للاستثمار في التعليم المهني، وإشراكه في مجال التخطيط للتعليم المهني، وتوفير معلومات متكاملة عن سوق العمل وعن النظام التعليمي الرسمي وغير الرسمي.

٧- تصميم برامج تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن النظام التعليمي: ويتم ذلك عبر إدخال برامج تربوية مدعمة بالتكنولوجيا، والتي تساهم في إعداد الموارد البشرية القادرة على المساهمة في عملية التنمية، وتطوير استفادة نظام التعليم الفلسطيني ضمن المناهج الدراسية من تكنولوجيا المعلومات، وتطوير التعاون بين القطاعين الخاص والعام في هذا الاتجاه، وتشجيع الإبداع في نظام التعليم عبر الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتأهيل الموارد البشرية بما فيها الطلبة وتدريبها على استخدام الشبكات والوسائل الإلكترونية والتكنولوجية اللازمة لإدارة المعرفة في النظام التربوي الفلسطيني.

خامساً: مرحلة تقييم الإستراتيجية:

تشكل مرحلة المتابعة والتقييم إحدى مراحل العملية التخطيطية المهمة، فلا فاعلية لأي تخطيط دون متابعة وتقييم ييسر اكتشاف المشكلات التي تعترض مسيرة تنفيذ الخطة الإستراتيجية، وتعمل على معالجتها، وكذلك تساهم في التأكد من تحقيق الأهداف الموضوعة ببعديهما الكمي والنوعي، ومدى التقيد بالبرنامج الزمني المحدد في الخطة، وتمر عملية التقييم بثلاث مراحل أساسية:

١- تحديد المعايير: حيث يتم تحديد معايير الأداء لتنفيذ الخطة الإستراتيجية من خلال وضع معايير لكل هدف، ولكل نشاط يحقق هذا الهدف.

٢- قياس الأداء في ضوء المعايير: وذلك من خلال تحديد مقدار الانحرافات والتي تتطلب التصحيح، مع مراعاة المتغيرات التي تحدث في البيئة بين فترة وأخرى، وكذلك وجود نظام لكتابة التقارير والمعلومات لإجراء مقارنات بين النتائج المتحققة والنتائج المطلوب الوصول إليها.

٣- تقييم الأداء واتخاذ الإجراءات التصحيحية: تقود نتائج التقييم إلى ضرورة اتخاذ إجراءات تصحيحية لإعادة الأهداف إلى مسارها الصحيح في حال ثبت انحرافها عن الوضع الطبيعي.

يتطلب تنفيذ الخطة الإستراتيجية المقترحة أن تضع اللجنة العليا للتخطيط نظام مراقبة وتقييم فعال، لتمكينهم من معرفة فيما إذا كانت الخطة الإستراتيجية تنفذ وفق ما هو مخطط لها، وفيما إذا كانت أهداف الخطة الإستراتيجية يتم تحقيقها الواحد بعد الآخر، وفيما إذا كان هناك انحراف أو اختلاف في التنفيذ بين ما هو قائم وما تم التخطيط له. ولا بد أن تشتمل المقاييس المستخدمة لتقييم فاعلية إستراتيجية مواجهة التحديات التي تجابه نظام التربية الفلسطيني على مقاييس للأداء، ونتائج هذا الأداء، ودرجة رضا الموارد البشرية، والمنتفعين والقطاع الخاص عن نتائج هذا الأداء.

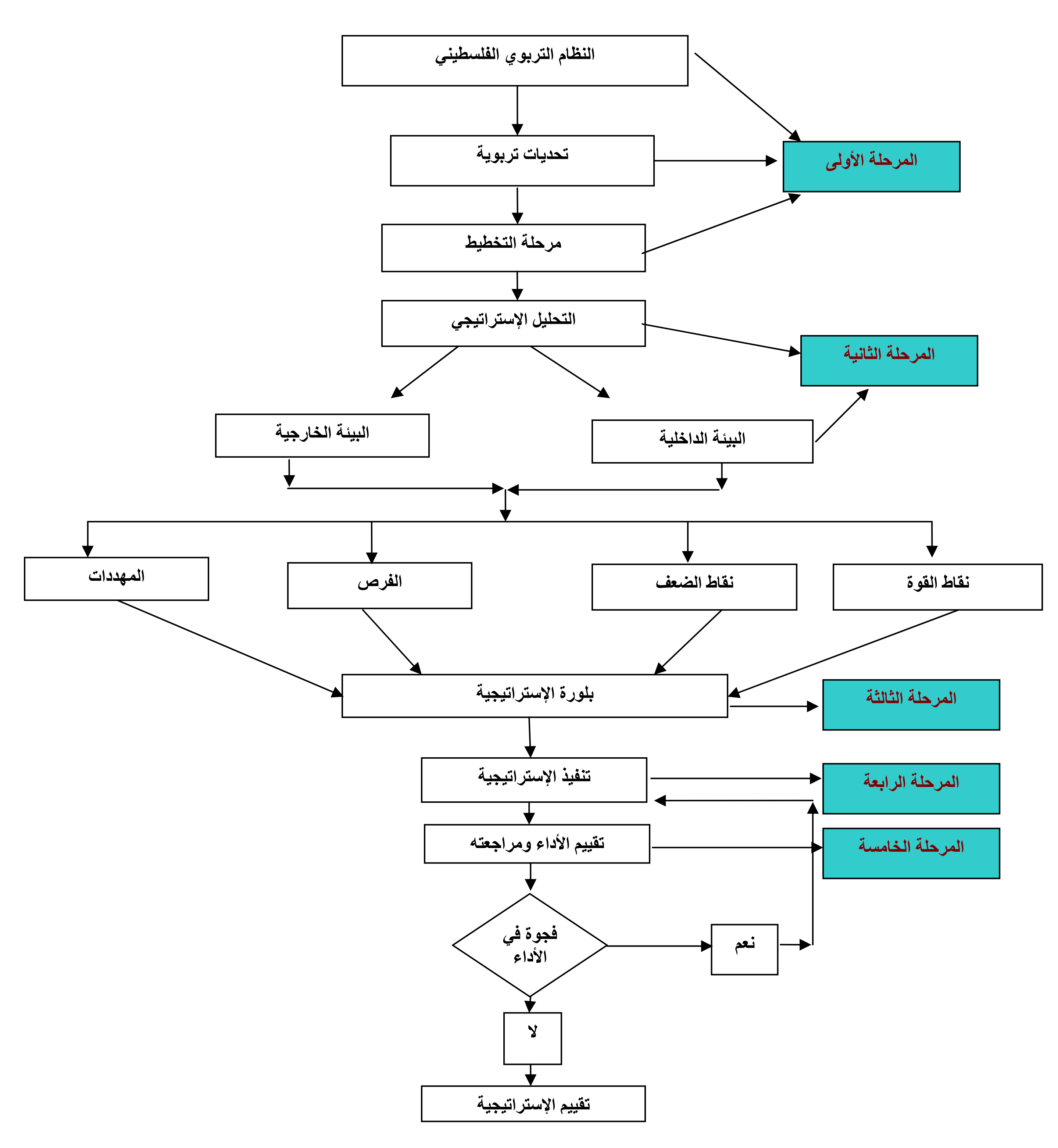
ويمكن اقتراح العديد من الأساليب والمقاييس التي تستخدم لتعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة ومنها:

- المراجعة الدورية لخطط العمل: يؤكد هذا التناول على المراجعة الدورية لخطط العمل التي تضمنتها الإستراتيجية، وتعرف المشكلات الموجودة وتحليلها والعمل على حلها، وتتم هذه المراجعة كل ثلاثة أشهر مثلاً، وذلك لتسهيل المتابعة، والمقدرة على اتخاذ الإجراءات التصحيحية في الوقت المناسب.
- قياس الحوادث الحرجة: يتضمن هذا التناول تجميع الحوادث الحرجة التي أثرت في تنفيذ الخطة الإستراتيجية، وتحليل كل حدث، ومعرفة أسباب انحراف الأداء عن مسار الخطة، وتقييم الأساليب التي تم إتباعها لمعالجة الخلل.
- مقارنة نتائج الأداء مع المعايير: يعتمد هذا التناول إجراء مقارنة بين الأداء الفعلي للخطة الإستراتيجية ومقارنته بالمعايير الموضوعة للأداء المرغوب في كل مرحلة، فإذا كان هناك تطابق بين النتائج والأهداف تتوقف عملية التقييم، وإذا كان هناك انحرافات يتم البحث عن أسبابها وحجمها لمعرفة مكمن الخلل وإعادة الأوضاع إلى مسارها الطبيعي عبر اتخاذ التدابير اللازمة والمناسبة لمعالجة الانحرافات.
- كتابة التقارير: يعتمد هذا على قيام أعضاء لجنة التخطيط العليا واللجان التخصصية المتفرعة عنها بكتابة التقارير الدورية إلى مقرر اللجنة العليا للتخطيط، والذي بدوره يقوم من خلال الجهاز التنفيذي الذي يعمل معه بإدخال المعلومات التي تم الحصول عليها إلى

قاعدة البيانات الخاصة بالخطة الإستراتيجية، ولاحقا يقوم رئيس اللجنة العليا للتخطيط بإصدار تقرير شامل يربط من خلاله ما بين المعلومات المستلمة من كافة القطاعات الفرعية وبين مؤشرات الأداء المتوقعة.

- الإستبانات والمسوحات: يعتمد هذا التناول على تصميم أدوات مسح تقيس درجة رضا كل المعنيين بالخطة الإستراتيجية عن مستوى النتائج المتحققة من تنفيذ الإستراتيجية، ودرجة استجابتها لتوقعاتهم وطموحاتهم، ومن هذه الاستبانات استبانه تقيس مدى النجاح في مواجهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني، ويتم تعبئتها بشكل دوري، ويتم تحليلها والاستفادة من المؤشرات والمعلومات التي تضمنتها، واستبانة لتقدير الحاجات التدريبية للإدارات التربوية وللمعلمين وللمرشدين التربويين ولتقييم المناهج بعد أن يتم تطويرها، واستبانة مدى الرضى عن المستوى المعرفي والقيمي للمخرجات التربوية عند الطلبة.

وبذلك تكون مراحل بناء الإستراتيجية قد انتهت، ويوضح الشكل (٢) مراحل الإستراتيجية المطورة لمواجهة التحديات التي تجابه نظام التربية الفلسطيني.



الشكل(٢) الإستراتيجية المقترحة لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

المرحلة الخامسة: تصديق الإستراتيجية

نظراً لكون منهج الدراسة مسحياً تحليلياً تطويرياً وليس تجريبياً، قام الباحث بعرض الإستراتيجية المقترحة على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات (ملحق رقم ١٠) لإبداء أي ملاحظات تتعلق بالأمور التالية:

- الخطوات والمراحل التي مرت بها الإستراتيجية.
- درجة وضوح الإستراتيجية.
- درجة واقعية الإستراتيجية.
- سلامة الصياغة اللغوية لمراحل الإستراتيجية المختلفة.

وبعد تحكيمها تم اعتمادها.ومن المهم الأشارة في هذا السياق الى أن عملية تحويل هذا التصور، وهذه الملامح والمراحل الى خطة استراتيجية عملية، والى خطط وبرامج ومشاريع يتطلب جهدا جماعيا، وعمل فريق متعدد التخصصات، يتم بنائه وفق المراحل والمنهجية الواردة في هذه الإستراتيجية، ويعول على وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تبني هذا الجهد والمساهمة في تطبيق الخطة الأستراتيجية المقترحة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي أفرزتها الدراسة وتفسيرها، كما اشتمل على التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وقد تمت مناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة التي تم التعرض لها أثناء عرض مراحل الدراسة في فصل النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر القادة التربويين؟

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة أن درجة التحدي لمجالات التعليم العام جاءت عالية، وهذا مؤشر إلى أن غالبية القادة التربويين يوافقون على أن التحديات الثماني والتحديات الفرعية المنبثقة عن هذا التحدي الأساسي تشكل بمجموعها تحديات حقيقية، تتطلب إعطائها أولوية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي سواء تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية أم الحد من الدوام ذي الفترتين الصباحية والمسائية أم تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ... الخ من هذه التحديات.

أما بالنسبة للتحديات الفرعية التابعة فقد جاءت هي الأخرى بمعظمها عالية، فقد حصل التحدي في مجال الالتحاق في التعليم العام، وتحدياته الفرعية الثلاث على درجة عالية مع ملاحظة أن التحدي المتعلق بالاكتظاظ داخل الغرف الصفية حاز على المتوسط الحسابي الأعلى لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وهذا يؤكد أن التحديات التي تواجه نظام التربية والتعليم الفلسطيني في مجال التعليم العام تعتبر تحديات أولية وأساسية، ولا بد من العمل على تجاوزها أذا ما أراد هذا النظام أن ينتقل لمعالجة قضايا نوعية التعليم وتطويره، فلا يعقل أن تطلب من معلم أن يطور من أساليب تعليمة في صف مكتظ وصغير يتجاوز عدد طلابه الأربعين طالباً، ونفس الأمر ينطبق على التحدي الخاص بالبنية التحتية في المدارس، فجاءت جميع تحديات هذا المجال عالية الشدة، وكان التحدي في مجال استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة التي تهدد سلامة الطلبة هو الأشد بينها، وهذا يؤكد ما ذهب الباحث إليه في

البند السابق من كون هذه التحديات هي حقيقية وذات أولوية وبدون تجاوزها سيصعب على نظام التربية والتعليم الفلسطيني أن يتطور، فهذه القضايا هي من مخلفات الاحتلال والذي أهمل التعليم بكل مدخلاته ومخرجاته، فما ندر أن تم ترميم المباني القديمة في ظل الاحتلال، والحق يقال أن وزارة التربية والتعليم العالي بذلت وتبذل جهوداً كبيرة لمعالجة هذا الموضوع وغيره من مجالات البنية التحتية في المدارس الفلسطينية.

أما بالنسبة لتحديات الظروف الطارئة فجاءت درجتها متوسطة، مع ملاحظة أن التحدي المتعلق بتوفير الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة في ظروف الطوارئ كان التحدي الأكبر بينها، وهذا أمر طبيعي فظروف الطوارئ التي مرت بها المدارس الفلسطينية وما شملته من اقتحامات واعتقالات و إغلاقات وسقوط عدد كبير من الشهداء و الجرحي من بين طلبة المدارس يؤكد حاجتهم لتلقي خدمات إرشادية تساعدهم على التكيف والتأقلم وحتى مواجهة هذه الظروف الصعبة، والتي تؤكد الأحداث أن إمكانية تجددها وارد في كل لحظة بحكم سيادة جو من عدم الاستقرار السياسي والأمني في المنطقة، ومقدرة الاحتلال على اقتحام أي مدينة فلسطينية بدون أو مع توفر أسباب لذلك.

بالنسبة للتحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية، فقد حاز التحدي المتعلق بتقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة أعلى المتوسطات، فالمناهج الفلسطينية حديثة العهد ويمكن اعتبارها مناهج تجريبية، تحتاج للمراجعة والتقييم حتى تصبح مناسبة وقادرة على التجاوب مع التحديات التي يواجهها المجتمع الفلسطيني، ومطلب تقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة متكرر، ويعتقد الباحث أنه آن الأوان لكي تبادر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتقييم ومراجعة هذه المناهج من خلال مركز تطوير المناهج التابع للوزارة وعبر مشاركة كافة الجهات المعنية بهذا الموضوع الهام والحيوي والحساس.

فيما يتعلق بالتحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين، فقد حصل التحدي المتعلق بتأهيل المشرفين التربويين على استخدام الحاسوب والانترنت على أعلى درجة بين مجموع تلك التحديات، وهذه نتيجة منطقية، فالمقدرة على استخدام الحاسوب والتعامل مع الانترنت يمكن اعتبارها حاجة ماسة وضرورية لكل العاملين في سلك التربية والتعليم عامة وللمشرفين التربويين خاصة، كونه يفتح الآفاق رحبة أمامهم للاضطلاع على كل ما هو جديد وجدي في حقل تخصصهم في المستويات المحلية والعربية والعالمية.

بالنسبة لتحدي تدني التحصيل عند الطلبة، فقد كانت درجة التحدي المتمثل في تبني التعليم المساند للمعلم في غرفة الصف لمساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني هي الأعلى، وهي خدمة غير متوفرة في المدارس الحكومية الفلسطينية أو في مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، لكنها متوفرة في بعض المدارس الخاصة، وهو مطلب شرعي في ظل المناداة التربوية بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتوفير تعليم لكل الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم ومقدراتهم، وهذا ما سيعجز عنه المعلم لوحده في غرفة صفية مكتظة، تضم طلبة ذوي مقدرات مختلفة.

حصل التحدي المرتبط بتوفير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في مجال الإرشاد التربوي على أعلى درجة بين التحديات في مجال الإرشاد التربوي، وهذه نتيجة متوقعة خاصة وإن معظم المرشدين التربويين غير مؤهلين ولا يمتلكون، الخبرة أو المعرفة في التعامل مع هذه الاختبارات، رغم أهميتها، ومقدرتها على توفير معطيات حقيقية عن أحوال الطلبة والمشاكل التي تواجههم وتحد من مقدرتهم على التأقلم مع مجتمع المدرسة أو المجتمع المحيط، وبالتالي هناك حاجة لتوفير تأهيل وتدريب خاص بالمرشدين التربويين لتأهيلهم ولتطوير مقدرتهم على التعامل مع هذه الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية بما يضمن أن تكون تشخيصاتهم عن أحوال الطلبة مبنية على معطيات ومنهجية علمية بعيداً عن الارتجالية والعشوائية .

وفي مجال تمويل التعليم برز التحدي المتعلق بربط الموازنة السنوية بالتخطيط الاستراتيجي من بين مجموعة التحديات المتعلقة بالتمويل، وكان التحدي المتعلق بالمانحيين هو الأقل بين مجموع تلك التحديات، فبعد استلام وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مهمة الإشراف على قطاع التعليم ساد نوع من التخبط في إعداد الموازنة السنوية العامة إما لعدم توفر الأموال اللازمة، وإما لإصرار المانحين على دعم مشاريع متفرقة ومن خلال الإدارة العامة في الوزارة دون التنسيق مع وحدة المشاريع في الوزارة وخارج إطار الخطة الخمسية، وهذا ما تحاول الوزارة تجاوزه عبر اعتبار ربط الموازنة السنوية بالخطة الإستراتيجية تحدٍ لا بد من مواجهته والتغلب عليه، و فرضه على المانح كشرط لقبول التمويل الخارجي. أما بالنسبة للتحدي المتعلق بوضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحين وحصوله على أقل درجة في مجال تمويل التعليم، فيبدو أن القادة التربويين وبحكم خبرتهم وتجاربهم السابقة مع المانحين، فقد قلت توقعاتهم من المشاريع المقدمة للمانحين في ظل كون

معظم هذه المشاريع كانت على أساس العرض وبدون أي آفاق لاستدامة مثل هذه المـشاريع وبما ينسجم وهدف تطوير النظام التربوي.

وأخيراً وبعد مناقشة التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الأول فقـد تبـين أن التحدي المتعلق بتطوير المناهج قد احتل المرتبة الأولى بين التحديات التابعة للتحدي الرئيسي الأول، ثم تلاه في ذلك التحدي المتعلق بالبنية التحتية في المدارس، وهو بلا شك نتيجة منطقية كون المناهج الفلسطينية حديثة العهد ولم يتم تقيمها حتى الآن، ويشكو كثيـر مـن المعلمـين والطلبة وأولياء أمورهم من كون هذه المناهج مكتظة وطويلة ومحشوة بالمعلومات، ويصعب انهائها مع نهاية السنة الدراسية،أما بالنسبة للبنية التحتية فإن معظم المدارس الفلسطينية تحتاج لإعادة تأهيل وترميم، وتحتاج لبناء الكثير من المدارس ضمن مواصفات علمية لسد الفـراغ والحاجة المتنامية في هذا المجال، خاصة بعد سنوات طويلة من الإهمال المتعمـد مـن قبـل سلطات الاحتلال.

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة درجة عالية في جميع مجالات التحـدي الثـاني المتعلق بقطاع التعليم قبل المدرسي، و احتل التحدي في مجال إدراج الصف التمهيـدي فـي مرحلة التعليم الإلزامي الأولى، وكذلك التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة بريـاض الأطفال أعلى التحديات في هذا المجال، وهذا مؤشر على الأهمية التي يوليها القادة التربويون لقطاع رياض الأطفال في ظل التوجه التربوي العربي والعالمي لاعتبار هذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الأساسي الإلزامية عبر جعل مرحلة رياض الأطفال مرحلة إلزامية والتي مـن المفترض أن تدار من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بدلا من أن تقدم مؤسـسات محليـة وأهلية ودولية خدمات هذا النوع من التعليم، واكتفاء الوزارة بإعطـاء التـراخيص اللازمـة لرياض الأطفال، وما دامت هذه المرحلة خارج إطار التعليم الإلزامي ستبقى مخرجات هـذه المرحلة على الأغلب دون المستوى المتوقع أو المطلوب، مما سيؤثر دون شك على مرحلـة التعليم الأساسي، فالنظام التربوي هو كل متكامل حسب مفهوم التعليم النظمي، ووجود خلل في أي جزء منه سيترك آثاره على الأجزاء الأخرى. تعاني معظم رياض الأطفال في فلسطين من شح الموارد والإمكانيات، وتدار من قبل جمعيات ومؤسسات غير مؤهلـة، ويـتم توظيـف معلمات غير مؤهلات، وجزء كبير منهن حاصلات على شهادة الثانوية العامة- التـوجيهي- فقط، وبعضهن حتى لا يحملن هذه الشهادة وتتلقى هؤلاء المعلمات رواتب ضئيلة، لا تـشجع المعلمات المؤهلات والمتخصصات للعمل في مثل هذا الواقع التربوي، وبالتـالي فـإن إدراج

مرحلة رياض الأطفال أو على الأقل الصف التمهيدي في هذه المرحلة ضمن مرحلة التعليم الإلزامي الأول يبقى طموحاً، ويتطلب توافر إمكانيات ومقدرات كبيرة على وزارة التربية والتعليم العالي توفير متطلباتها، وجعلها توجهاً إستراتيجياً ضمن خططها المستقبلية. أما فيما يتعلق بالتحاق أو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال فيبقى هذا الأمر هو الآخر في إطار الطموح والأمل أكثر منه في إطار الواقع، فحال هذه الرياض وشح مواردها وإمكانياتها، لا يمكنها على الأغلب من تلبية احتياجات الأطفال العاديين، فكيف سيكون الأمر عندما نتحدث عن أطفال ذوي احتياجات خاصة تتطلب عملية دمجهم وخاصة الإعاقات الشديدة شروطاً يصعب على رياض الأطفال توفيرها في مثل الواقع الذي تعمل وتتواجد به.

أما فيما يتعلق بالتحدي الثالث والمتمثل في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني فقد جاءت درجة التحدي الكلية عالية الشدة، وسبب ذلك يكمن في ضعف الاهتمام الحكومي والرسمي بهذين النوعين من التعليم، وما يطرح حول الاهتمام بهما، لا يخرج عن إطار الطموح وليس التطبيق، فلم تتعد نسبة الالتحاق في التعليم المهني ٣% في عام ٢٠٠٥، ومازال المجتمع الفلسطيني ينظر للتعليم المهني باعتباره أدنى مستوى من التعليم الأكاديمي، فهو يقدم للطلبة الذين لا يستطيعون مواصلة تعليمهم الأكاديمي. أما التعليم غير النظامي فهو يقتصر على عمل المراكز والبرامج الخاصة أو الحكومية التي تقدم دورات تعليمية متفرقة وفي مواضع مختلفة، وتفتقر للمدربين المؤهلين، وأبنيتها ومرافقها غير ملائمة وأغلبها مستأجر، لم يتم تصميمها لتكون مبانٍ تعليمية، وبالتالي تبرز الحاجة كتحد مطلوب مواجهته والتعامل معه خاصة وأن مفهوم التعليم المستمر ولمدى الحياة أضحى هو التوجه العالمي هذه الأيام أو كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"

أما بالنسبة لتحديات محو الأمية وتعليم الكبار فقد احتل التحدي المتعلق بإحجام جزء كبير من الإناث عن مواصلة التعليم خاصة في الريف الدرجة الأولى ، وهذا قد يعود لأسباب عديدة منها ظاهرة ما يعرف بالزواج المبكر، حيث يتم تزويج الفتيات خاصة في المجتمعات الريفية في سن ١٥–١٨ عاماً وقبل أن ينهين تعليمهن الثانوي، وكذلك عدم وجود مدارس للإناث في بعض القرى، مما يضطرهن للذهاب إلى قرى أخرى قريبة من قراهنَّ للتعلم، وهو ما يحجم عنه بعض الأهالي خوفاً على بناتهم، ويفضلون انقطاعهنَّ عن الدراسة بدل السفر يومياً لمسافات طويلة.

أما بالنسبة للتحدي الفرعي المتمثل في التعليم غير النظامي فقد احتـل التحـدي فـي مجال تطوير برامج التدريب المهني المرتبة الأولى في شدته من بـين التحـديات الفرعيـة الأخرى في هذا المجال، فالمعلمين أو المدربين العاملين في هذه المراكز على الأغلب هم غير مؤهلين، وغير متابعين للتطورات العلمية والعملية في مجال عملهم وبالتالي فإن إعادة تدريبهم وتأهيلهم أثناء الخدمة ضرورة ملحة على الجهات المعنية الاهتمام به ومتابعـة تنفيـذه فـي خططها المستقبلية.

فيما يتعلق بالتحدي المتعلق بتدني معدلات الالتحاق في التعليم المهني فقد حصل على أعلى الدرجات، وهذا عائد للنظرة الدونية السائدة في المجتمع تجاه التعليم المهنـي باعتبـاره أدنى مستوى من التعليم الأكاديمي، رغم أن واقع الحال وانتشار البطالة بين الخـريجين مـن الكليات الأكاديمية، وازدياد حاجة سوق العمل للخريجين المهنيين المؤهلين، وما أشارت لـه معظم الدراسات عن أن أحد أهم أسباب أزمات التعليم العالي في الوطن العربـي هـو عـدم الموائمة بين التخصصات الأكاديمية المختلفة التي تطرحها الجامعات وحاجة سوق العمل، من حيث وفرتها في التخصصات الأكاديمية مما يرفع مستوى البطالة بين الخريجين، وندرتها بين التخصصات المهنية التي يحتاجها سوق العمل ويمكن اعتبارها تخصصات نادرة.

وأخيراً وبعد مناقشة التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيسي الثالث فقـد تبـين أن التحدي المتعلق بالتعليم المهني الحكومي احتل المرتبة الأولى بين التحديات المتعلقـة بقطـاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، ويبدو أن القادة التربـويين وبحكـم معايـشتهم للواقـع التربوي المحلي يدركون أهمية التعليم المهني ويعملون علم اليقين أنه بدون الاهتمام بتطـوير التعليم المهني الحكومي وإعادة الاعتبار إليه وإعطائه المكانة والمنزلة التي يستحقها، فإن كل مسيرة التعليم الفلسطيني لن يكتب لها التطور ومواكبة عصر المعلوماتية والعولمـة وانفتـاح الأسواق العالمية على بعضها البعض، وهو تحد مهم على وزارة التربيـة والتعلـيم العـالي الفلسطينية إعطائه الأهمية والمكانة التي يستحقها.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التحدي في مجال التحديات الإسـتراتيجية التـي تواجه التعليم الفلسطيني متوسطة، واحتل التحدي في مجال تعليم يواكب التطور التكنولـوجي والمهني أعلى الدرجات بين مجموعة التحديات في هذا المجال، ويعد ذلك مؤشراً في قـصور إدراك مفاهيم التحديات الإستراتيجية، أو لإدراك القادة التربويين أن اسـتلام وزارة التربيـة

والتعليم العالي الفلسطينية مهمة الإشراف على قطاع التعليم ونجاحها في إعداد وإنتاج مناهج فلسطينية ولأول مرة في التاريخ قلل من أهمية القضايا المطروحة في هذا التحدي فقد أولت الوزارة والمناهج الفلسطينية اهتماماً خاصاً بموضوع الهوية الوطنية وترسيخ القيم والمبادئ الديمقراطية، أما حصول مجال مواكبة التعليم للتطور التكنولوجي والمهني على الدرجة الأعلى بين مجالات هذا التحدي، فيرجع ذلك لإدراك القادة التربويين أننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، وبدون مقدرة التعليم الفلسطيني على مواكبة ذلك، فإنه لن يتمكن من التطور ومجاراة القفزات العالمية في هذا الاتجاه.

حصل مجال التحديات المتعلقة بالقرن الحادي والعشرين على درجة عالية، وكذلك أظهرت النتائج أن أشد التحديات في هذا المجال كان التحدي المتعلق بإيجاد جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها، ومرد ذلك إدراك القادة التربويين أن هناك مهام جسيمة وتحديات كبيرة تنتظر التربية والتعليم الفلسطيني في مجالات وقطاعات مختلفة ومن أهمها رفع مستوى كفاءة الطلبة في استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها، فبهذا يتطور التعليم العام وبالتالي يتطور التعليم العالي وفي المحصلة يتم تزويد المجتمع وسوق العمل بمخرجات نوعية وليس كمية، مخرجات تجعل التعلم للمعرفة والعمل، وتنمي الطاقات المبدعة، وكلها تحديات يعتبر النجاح في مواجهتها مؤشراً قوياً على تطور نوعي سيشهده التعليم الفلسطيني ليتمكن من خلاله من مجاراة الواقع التربوي العربي والعالمي والنجاح في تجاوز مرحلة السبات العميق الذي عاشه نتيجة سنوات الاحتلال الطويلة، وهو ما أشار إليه الباحث في الإستراتيجية المقترحة من خلال البرامج المقترحة في مرحلة التنفيذ.

وفي مجال التحديات التي تواجه إستراتيجية التنمية الفلسطينية فقد حصل هذا المجال وتفرعاته المختلفة على درجة متوسطة، وقد احتل التحدي المتعلق بالتعليم المهني أعلى الدرجات بين سلم التحديات المرتبطة بهذا التحدي، فحصول هذا المجال والتحديات المرتبطة به على درجة متوسطة يشير إلى عدم إدراك جزء كبير من القادة التربويين للعلاقة الجدلية القائمة بين إستراتيجية التنمية الفلسطينية وتأثيرها على قطاع التربية الذي يشكل الركيزة الأولى للتنمية البشرية، لأن هذا الموضوع وكما يبدو يقتصر على القادة المشاركين في عمليات التخطيط الإستراتيجي، أو الذين يمثلون وزارة التربية والتعليم العالي في اجتماعات فريق التخطيط الوطني لكافة قطاعات ووزارات السلطة الوطنية الفلسطينية. ويستحق هذا الموضوع كما يرى الباحث أن يكون أحد محاور التدريب و ورشات العمل التي تعقدها

الوزارة سنوياً لمختلف قياداتها التربوية في كافة مديريات التربية والتعليم في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، وأن يدرج على أجندة الخطة الوطنية للتدريب التي يشرف على إعدادها وتنفيذها فريق متخصص يشارك به أكاديميين فلسطينيين يعملون في مختلف الجامعات الفلسطينية، ويجتمع بشكل دوري في مقر الوزارة. أما فيما يتعلق بحصول التعليم المهني على أعلى الدرجات في سلم التحديات المرتبطة بهذا التحدي فهو وكما ذكر سابقاً يؤكد أولوية النهوض بالتعليم المهني كأحد المخارج المهمة لتطوير نوعية التعليم وجعله قادراً على أن يكون تعليماً موجهاً نحو المعرفة والعمل، ولربط التعليم باحتياجات سوق العمل، ولتقليل حجم البطالة المتفشية بين الخريجين الأكاديميين، وحال التعليم الفلسطيني في هذا المجال مشابه لواقع التعليم العربي، ولواقع التعليم في الدول النامية.

وخلاصة القول في مناقشة نتائج هذا السؤال أن التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني كما يراها القادة التربويين فهي تحديات أولية لها علاقة بتوفير احتياجات أساسية مثل تخفيف الاكتظاظ داخل الصفوف، أم ترميم واستبدال المباني المدرسية القديمة أم تقييم المناهج، أم تدني معدلات الالتحاق بالتعليم المهني، ومرد ذلك إلى أن التعليم الفلسطيني مازال ينهض من سباته بعد سنوات طويلة من تراجع مستواه نتيجة سياسات الإهمال المتعمد التي مارستها سلطات الاحتلال، هذه الممارسات المستمرة حتى الآن، والتي يمكن أن تنقض على الإنجازات المتحققة تهدمها وتدمرها وتفرض أزمات وظروف طارئة تعيق إنجاز أي خطط تطويرية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة(البنك الدولي،٢٠٠٦) والتي أشارت نتائجها إلى أن التعليم الفلسطيني نجح في تحقيق أهداف كمية، ودراسة (دعواس،٢٠٠٥) التي أشارت إلى نجاح وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في إخراج التعليم من حالة التخلف والتراجع التي سببها الاحتلال الإسرائيلي، ودراسة (Affouneh,2007) والتي أشارت إلى استخدام اللامركزية كسياسة ناجحة في التعامل مع الظروف الطارئة في مواجهة إجراءات الاحتلال الموجهة نحو التعليم الفلسطيني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني في مناطق السلطة الفلسطينية من وجهة نظر القادة السياسيين؟

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة أن درجة التحدي في مجال التعليم العام جاءت متوسطة، ويعد ذلك مؤشراً إلى قصور في إدراك القادة السياسيين لأهمية التحديات المطروحة في هذا المجال ووجهة نظرهم اختلفت مع القادة التربويين ويبدو أن معظم القادة السياسيين وهم في هذه الدراسة أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني ربما هم بعيدون عن هموم الواقع التربوي الفلسطيني، وهذا ما لمسه الباحث من خلال حواره مع بعضهم أثناء تعبئة أداة الدراسة.

أما بالنسبة للتحدي في مجال الالتحاق في التعليم العام فقد جاءت درجة التحدي لكافة التحديات المشمولة فيه بدرجة متوسطة، مع ملاحظة أن التحدي المتعلق بالاكتظاظ داخل الغرف الصفية حاز على المتوسط الحسابي الأعلى، وفي هذا الشأن اتفق القادة السياسيون مع القادة التربويين باعتبار تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية يحتل مكانة هامة ولها أولوية، وهو المدخل لتطوير الحياة التعليمية داخل الصف، فالتفاعل بين المعلم وطلبته سيكون أكثر فاعلية وجدوى وفي كافة المستويات كلما قل عدد الطلبة داخل الصف، خاصة أن مساحة الغرف الصفية في المدارس الحكومية صغيرة وهامش الحركة والتنقل داخلها محدود. ونفس الأمر ينطبق على تحدي استبدال أو ترميم المباني والمكتبات وغرف الإرشاد التربوي فقد جاء الأشد بين تحديات البنية التحتية في المدارس، وهي قضايا تكتسب أولوية خاصة وقد أولتها الإستراتيجية المقترحة أهمية خاصة، ويعتقد الباحث أنه يترتب على القادة السياسيين وليس درجة أخذ ذلك في الحسبان عند إقرار ميزانية وزارة التربية والتعليم العالي، وقد يفسر ذلك أن هذه التحديات حصلت على درجة متوسطة عند القادة السياسيين وليست درجة عالية كما هو حال الأمر عند القادة التربويين، فيبدو وأن القادة السياسيين يدركون أكثر من غيرهم حجم الميزانيات المطلوبة للنهوض بواقع البنية التحتية في المدارس الحكومية الفلسطينية، وهو أمر غير متوفر بدون دعم الدول المانحة عبر تنفيذ مشاريع لتحسين وتطوير البنية التحتية في المدارس الفلسطينية.

أما بالنسبة للتحدي المتعلق بالظروف الطارئة، فجاءت درجة التحدي الكلية عالية، مع ملاحظة أن التحدي المتعلق بتطوير وسائل بديلة لإدارة المدارس في ظل الأزمات كان التحدي الأكبر من بينها، كما أن التحدي المتعلق بتوفير الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة في ظروف الطوارئ كان الأقل بينها، يلاحظ في هذا المجال وجود اختلاف واضح في توجهات وأولويات القادة السياسيين والتربويين، فالتحدي الأعلى عند القادة السياسيين كان هو الأقل عند القادة التربويين، ولا يوجد تفسير محدد لذلك و إنما يبقى من باب الاجتهاد ووجهات النظر، وفي كل الأحوال فإن ظروف الطوارئ وهي أمر متكرر في الحالة الفلسطينية تكتسب تحدياتها أولوية خاصة، وهو ما حاولت الإستراتيجية المقترحة معالجته من مختلف جوانبه.

بالنسبة للتحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية، فقد حاز التحدي المتعلق بالتنسيق الفعال مع الجامعات الفلسطينية لتوفير الاحتياجات من التخصصات العلمية الداعمة للمناهج على أعلى المتوسطات، وهنا أيضاً رأى القادة السياسيون الأمر من زاوية مختلفة عما طرحه القادة التربويين، فالجامعات الفلسطينية كانت وما زالت تخرج قادة الشعب الفلسطيني في كافة المجالات ومنها التربوية والتعليمية، وتبوأ الأكاديميون مناصب سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية وثقافية عالية، وبالتالي فإن القادة السياسيون يعولون كثيراً على الجامعات الفلسطينية والأكاديميين العاملين فيها ليكونوا رافعة تطوير المناهج الفلسطينية، خاصة وأن مركز تطوير المناهج يقوم على إدارته نخبة مميزة من هؤلاء الأكاديميين.

فيما يتعلق بالتحدي المتمثل في تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين، فقد حصل تحدي وضع معايير وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية على أعلى درجة بين مجموع تلك التحديات والتي جاءت في مجملها متوسطة، وأيضاً اختلف القادة السياسيون في هذا المجال مع القادة التربويين والذين أعطوا درجة تحد عالية لهذا المجال، ويبدو أن ذلك راجع لكونهم يعملون في الحقل التربوي مباشرة وبالتالي يدركون أهمية تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين ليتمكنوا من التطور في عملهم وبالتالي تطوير التعليم الفلسطيني على المستويين الكمي والنوعي، بينما يبدو أن هذا المجال ربما لا يحظى باهتمام كافٍ لدى القادة السياسيين لبعدهم عن الواقع التربوي وتفصيلياته.

بالنسبة لتحدي تدني التحصيل عند الطلبة وتحديات الإرشاد التربوي فقد جاءت درجة التحدي لكافة التحديات المشمولة بهما متوسطة، واحتل التحدي المتعلق بتركيز الجهود على تحسين تحصيل الطلبة وتوفير نظام إشراف مهني في المديريات للمرشدين التربويين أعلى المتوسطات، واختلف القادة السياسيون مع القادة التربويين أيضاً في هذا المجال، فقد حظي هذين المجالين وتفرعاتهما على درجة تحد عالية عند القادة التربويين، وينسحب التفسير السابق على هذين المجالين أيضاً من حيث توفر المقدرة عند القادة التربويين على رؤية الصورة بشكل متكامل بحكم معايشتهم للواقع وتفصيلاته واحتياجاته ومتطلباته، بينما يبدو أنها غير واضحة عند القادة السياسيين والذين يبدو أنهم وبحكم تعقد القضايا السياسية التي تشغلهم وتعطل جلسات المجلس التشريعي بسبب الخلافات السياسية على الساحة الفلسطينية، وعدم طرح مواضيع غير سياسية للنقاش في جلسات المجلس أفقدهم المقدرة على متابعة ملفات عديدة ومن بينها الملف التربوي، فجاءت إجابتهم على هذين التحديين وغيرهما من التحديات الأخرى كما يبدو عشوائية بناء على اجتهادات شخصية وليس بناء على معرفة ودراية مبنية على بيانات معلومات ومؤشرات عن الواقع التربوي الفلسطيني، لذلك جاءت إجابتهم على هذين التحديين متوسطة، واختاروا تركيز الجهود على تحسين الطلبة وهي مهمة ليست سهلة، ولم يختاروا معرفة أسباب تدني التحصيل عند الطلبة على سبيل المثال كون الأخيرة بحاجة لباحثين مختصين وهو موضوع غير مدرج على أجندة القادة السياسيين في ظل ازدحام القضايا المطروحة على أجندتهم والتي هي على الأغلب سياسية.

أما في مجال تمويل التعليم فحصل هذا التحدي على درجة عالية لكافة تحدياته الفرعية، واحتل تحدي توفير نظام واضح ومكتوب في اعداد الموازنة من حيث ارتباطها في الخطة والحاجات المتوقعة للمدارس وكذلك التحدي المتعلق بوضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحين على الدرجة الأعلى بين مجموعة التحديات المتعلقة بالتمويل، ويبدو أن القادة السياسيون وبحكم معرفتهم بتعقيدات التمويل وشح موارد، واعتماد الميزانية الفلسطينية في معظمها على المساعدات الخارجية، يدركون أكثر من غيرهم المشكلات التي تواجه كافة القطاعات ومن ضمنها القطاع التربوي في هذا المجال، وسيبقى موضوع التمويل والبحث عن مصادر بديلة تقلل ولو جزئياً من الاعتماد على التمويل الخارجي سيفاً مسلطاً على رقاب الفلسطينيين، والبداية تكمن في اعتماد مبدأ الشفافية والمساءلة والمحاسبة وذلك عبر توفر أنظمة واضحة ومكتوبة، وهو على ما يبدو ما تمكن القادة السياسيين من رؤية في كل ما يتعلق بموضوع توفير التمويل والتحديات التي تواجهه.

وأخيراً فيما يتعلق بهذا السؤال وبعد مناقشة التحديات الفرعية التابعة للتحدي الرئيس الأول فقد تبني أن التحدي المتعلق بتطوير المناهج الفلسطينية قد إحتل المرتبة الأولى بين التحديات التابعة للتحدي الرئيس الأول، ويمكن اعتبار ذلك أمراً منطقياً، فقد حظيت المناهج الفلسطينية ومنذ صدورها على اهتمام واسع بين كافة قطاعات الشعب الفلسطيني، حيث لأول مرة يدرّس الطلبة منهاجاً فلسطينياً وضعه أبناء الشعب الفلسطيني وهو ما حرموا منه على مدار عقود طويلة، والإسقاطات السياسية لموضوع المناهج واضحة للعيان، وقد عالج الأدب السابق موضوع المناهج من زوايا عديدة وتضمنت الإستراتيجية المقترحة خطوات محددة لتطوير المناهج الفلسطينية، وهو أمر يحظى بشبه إجماع بين أبناء الشعب الفلسطيني كافة سواء أكانوا قادة سياسيين أم تربويين.

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة درجة عالية في جميع مجالات قطاع التعليم المدرسي، واحتل التحدي في مجال تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل المرتبة الأولى، ويبدو أن القادة السياسيون يدركون أهمية القضايا المطروحة في هذا التحدي، فجاءت إجابتهم بدرجة عالية في مختلف مجالات هذا التحدي، ولكنهم اختاروا التحدي الأسهل وغير المكلف مالياً، عندما حصل تحدي تفعيل المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة على المرتبة الأولى، بعكس القادة التربويين والذين حصل عندهم هذا المجال على المرتبة الأخيرة واختاروا تحدي إدراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الإلزامي الأولى، وهم يدركون جيداً استحقاق هذه العملية وخاصة في الجانب المالي، ويبدو أن القادة السياسيين أدركوا ذلك، ولكنهم يعرفون أكثر من غيرهم شح الموارد المالية، والاعتماد شبه الكلي على الدول المانحة لتغطية معظم النفقات في ميزانية السلطة الوطنية الفلسطينية، فبالكاد تتم تغطية ميزانية وزارة التربية والتعليم العالي، فكيف سيكون الحال عندما يطلب من الوزارة إدراج مرحلة رياض الأطفال ضمن المرحلة الإلزامية الأولى، وهو عبء لا وزارة التربية والتعليم العالي وميزانياتها، ولا السلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة ماليتها قادرة على مجابهته أو حتى التعاطي معه، بينما تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء الأمور من القضايا المقدور عليها ولا تحتاج لميزانيات كبيرة أو حتى خاصة، وهذا هو الدافع على ما يعتقد الباحث وراء حصول هذا التحدي على المرتبة الأولى عند القادة السياسيين.

أما فيما يتعلق بالتحدي الثالث والمتمثل في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم والمهني، فقد جاءت درجة التحدي الكلية عالية الشدة، وهنا التقى القادة السياسيون مع القادة

التربويين في التأكيد على أهمية التحديات المطروحة في هذا المجال، وهو تحد من المهم مواجهته وخاصة تعزيز وعي المجتمع اتجاه أهمية التعليم المهني وزيادة مستوى الالتحاق به وتحسين وضعه كماً ونوعاً، وهي قضية يعتقد الباحث أنها واضحة للعيان أمام القادة السياسيين ويبدو أن إجابتهم جاءت مرتفعة انطلاقاً من هذا الوضوح وهذه الأهمية المطروحة في تفرعات هذا التحدي.

أما بالنسبة لتحدي محو الأمية وتعليم الكبار أن التحدي المتعلق بتطوير منهاج اللغة العربية والرياضيات لبرنامج محو الأمية كان الأشد بينها، ويبدو أن القادة السياسيين نظروا للأمر من زاوية الأولويات، فالإنسان كبير السن أو من فاته قطار التعليم يكفيه معرفة الأساسيات لتدبر أموره في المجتمع، وبالتالي فإن تجاوزه لمعضلة القراءة والكتابة وتمكنه من إنجاز بعض المسائل الحسابية الأساسية تكفيه لتدبر أموره في المجتمع، وهي مهمة تستطيع مؤسسات التعليم غير النظامي وحتى الحكومية منها توفيرها من خلال مراكز محو الأمية المنتشرة في مختلف المدن الفلسطينية.

أما بالنسبة للتحدي الفرعي المتمثل في التعليم غير النظامي فقد احتل التحدي في مجال توفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبة الأولى في شدته، ويبدو أن القادة السياسيون وجزء غير قليل منهم من الناشطين في المجتمع المدني ومن المنادين بإعطاء حقوق للفئات المهمشة و من المجتمع ومن ضمنها المعاقين، وهذا يتوافق مع ما ورد في الإستراتيجية المقترحة من أن هناك تركيز واضح في القرن الحادي والعشرين على مفاهيم الديمقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية والمساواة وحقوق الإنسان، وبالتالي حظي هذا المجال باهتمام خاص، وهو أمر مهم ويحظى بأولوية، وعلى التربية الفلسطينية وكافة مؤسسات المجتمع الفلسطيني أخذه بالحسبان، فبدون إنصاف هذه الفئة وإعطائها حقوقها وتفعيل دورها في خدمة مجتمعاتها، سيبقى جزء من المجتمع معطل، وستبقى المشكلة ليست في الإعاقة وإنما في النظرة الاجتماعية للإعاقة والمعاقين، وبداية الطريق لإنصاف هذه الفئة يكمن في تعديل البيئة والمرافق العامة بما يتناسب ومفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما يعتقد الباحث أن القادة السياسيون نجحوا في رؤيته من خلال إجاباتهم.

جاءت درجة التحدي المتعلقة بالتعليم المهني الحكومي متوسطة، واحتل تحدي ضعف الإنفاق على التعليم المهني بشكل خاص أعلى الدرجات، وهنا يبرز نوع من التناقض لا يرى الباحث سبباً واضحاً له، فمن جهة أعطى القادة السياسيون درجة عالية الشدة على التحدي الخاص بالتعليم غير النظامي والتعليم المهني، ومن جهة أخرى وعند أخذ رأيهم وبشكل خاص في موضوع التعليم المهني الحكومي، أعطوا درجة متوسطة، وأخذ تحدي ضعف الإنفاق على التعليم المهني أعلى الدرجات، مع ملاحظة أن القادة السياسيون يدركون أكثر من غيرهم أسباب هذا الضعف ومبرراته والناتجة أصلاً عن شح الموارد المالية، واعتمادها على الأغلب على المساعدات والمنح الخارجية، كذلك فقد احتل مجال التعليم المهني الحكومي الدرجة الأخيرة من بين تحديات قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني، وأحتل تحدي محو الأمية وتعليم الكبار المرتبة الأولى، وهذه النتيجة معاكسة تماماً لما ورد عند القادة التربويين، ويعتقد الباحث أن ذلك مرده ربما لوجود نوع من العشوائية والتسرع ميزت إجابات القادة السياسيين وهو أمر لاحظه الباحث بنفسه أثناء تعبئتهم لأداة الدراسة، ووصل الأمر حد رفض تعبئته الاستبانة بحجة أن لا علاقة لعضو المجلس التشريعي بقضايا التربية والتعليم وكما قيل للباحث حرفياً في أحاديث جانبية جمعته مع بعض أعضاء المجلس التشريعي أثناء قيامه بتعبئة أداة الدراسة معهم في مقر المجلس في رام الله، وهنا مكمن العلة كما يقال فإن كان بعض أعضاء المجلس التشريعي لا يعرفون أن دورهم يتخطى مجال العمل السياسي عبر المشاركة الفعالة في إقرار القوانين والتشريعات في كافة المجالات ومن ضمنها التربوية فهذه مصيبة، وأن علموا ذلك وتجاهلوه وحاولوا الهروب من استحقاقاته بحجة ازدحام الأجندة السياسية على الساحة الفلسطينية وأخذها نصيب الأسد على حساب الجوانب الأخرى فهذه مصيبة أكبر وأعظم، والله أعلم؟!.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التحدي في مجال التحديات الإستراتيجية التي تواجه التعليم الفلسطيني جاءت عالية، واحتل التحدي في مجال تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني أعلى الدرجات بين مجموعة التحديات في هذا المجال، وفي هذا الاتجاه تميز القادة السياسيون على القادة التربويين والذين أعطوا تحديات هذا المجال درجة متوسطة ومرد ذلك كما يبدو أن القضايا المطروحة في هذا المجال لها بعد سياسي واضح تمس كينونة ووجود الشعب الفلسطيني، وتحظى باهتمام واسع لدى القادة السياسيين. أما حصول مجال مواكبة التعلم للتطور التكنولوجي والمهني على أعلى درجات لدى القادة السياسيين والتربويين أيضاً، فمرد ذلك كما يبدو وجود إجماع في المجتمع الفلسطيني بمختلف أطيافه ومشاربه على

ضرورة تهيئة التعليم الفلسطيني في قادم السنوات مواكبة عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نعيش فيه، ليتمكن من مجاراة التطورات العالمية في هذه الجوانب، وحظي هذا الموضوع باهتمام خاص وتبوء مكانة مميزة في الإستراتيجية المقترحة.

حصل مجال التحديات المتعلقة بالقرن الحادي والعشرين على درجة متوسطة، وكذلك كافة التحديات المرتبطة به، وكان أشدها التحدي المتعلق بتوفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد، ويبدو هنا تناقض إضافي يصعب تفسيره فإن لم تكن تحديات أساسية وكبيرة كالتي يفرضها القرن الحادي والعشرين ذات أولوية لدى القادة السياسيين، فأية قضايا سيكون لها أولوية؟، وهو أمر يصعب تفسيره؟!، ومرد ذلك كما يعتقد الباحث وكما ورد في تفسير إجابات سابقة ربما العشوائية والإجابات السريعة والتي ميزت معظم إجابات القادة السياسيين في هذه الدراسة، على عكس ما فعل القادة التربويون، والذين حظي مجال تحديات القرن الحادي والعشرين على درجة عالية عندهم، أما حصول التحدي المتعلق بتوفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد على الدرجة الأشد فمرده كما يبدو سيادة مفاهيم أساسية مثل المساواة والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان في القرن الحادي والعشرين، وتأثر نسبة كبيرة من أعضاء المجلس التشريعي بهذه المفاهيم وتبنيها.

وفي مجال التحديات التي تواجه إستراتيجية التنمية الفلسطينية فقد حصل هذا المجال وتفرعاته على درجة عالية، واحتل التحدي المتعلق بتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم أعلى الدرجات بين سلم تحديات هذا المجال، وفي هذا الجانب تميز القادة السياسيون عن القادة التربويين والذين حصل هذا المجال وتفرعاته عندهم على درجة متوسطة، وقد يشير ذلك إلى إدراك جزء كبير من القادة السياسيين للعلاقة الجدلية القائمة بين إستراتيجية التنمية الفلسطينية وتأثيرها على كافة القطاعات بما فيها القطاع التربوي. بخصوص حصول تحدي تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم أعلى الدرجات، فهو كما يبدو له علاقة بمعرفة القادة السياسيين جيداً أن العقبة الرئيسة التي تقف أمام تنفيذ خطة التنمية هو عدم توفر الأموال المطلوبة وبالتالي لا مناص من تفعيل القطاع الخاص للقيام بمسؤولياته في هذا الاتجاه عبر الاستثمار في قطاع التربية والتعليم.

خلاصة القول في مناقشة نتائج هذا السؤال أن التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني كما يراها القادة السياسيون فهي تحديات أولية كمية ونوعية لها علاقة بتخفيف

الاكتظاظ داخل الصفوف، واستبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة، وتطوير وسائل بديلة لإدارة المدارس في ظل الأزمات، وضرورة تركيز الجهود على تحسين أداء الطلبة، وأهمية وضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحيين، وتوفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، وضعف الإنفاق الحكومي على التعليم المهني، وتحدي توفير تعليم يواكب التطور التكنولوجي والعلمي، وتوفير فرص متكافئة للجيل الصاعد، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم، ومرد ذلك كما يبدو إدراك القادة السياسيين لصعوبة الأوضاع التي تواجه الشعب الفلسطيني بسبب وجود الاحتلال، وما يعكسه استمرارية وجوده على آفاق تنفيذ أية خطط تطويرية، وهو ما حاولت الإستراتيجية التي تم تطويرها معالجته واقترحت أبدال وحلول عديدة في هذا السياق، لكن الملاحظة المهمة والتي قام الباحث بتسجيلها على إجابات القادة السياسيين هو وجود بعض التناقض والتضارب بعدة زوايا تمت الإشارة لها في سياق نقاش إجاباتهم على مجالات هذا السؤال، وتم تفسيره بوجود ربما نوع من العشوائية والتسرع في إجابات أعضاء المجلس التشريعي، ولذلك يقترح الباحث أن تبادر لجنة التربية والتعليم في المجلس التشريعي الفلسطيني لمناقشة هذا الموضوع في إحدى جلسات المجلس المستقبلية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (جبر، ٢٠٠٢) والتي تكون مجتمع الدراسة فيها من أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني وتطرقت لمجالات ومصادر تمويل التعليم الفلسطيني، ودراسة (Nubar, 2004)، والتي أشارت إلى أهمية ودور التعليم في بناء الدولة الفلسطينية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تتباين التحديات التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني من وجهة نظر كل من القادة التربويين والقادة السياسيين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية؟.

أظهرت نتائج اختبار (ت) من خلال عمل مقارنة بين إجابات القادة التربويين والقادة السياسيين عدم وجود دلالة إحصائية لتحديين هما التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية، والتحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي، ويبدو ذلك منطقياً، فكلاً المجالين حظياً باهتمام واسع لتأثيرهما على مستقبل التربية والتعليم في فلسطين، فموضوع تطوير المناهج مسألة مفروغ منها، خاصة وأن المناهج الفلسطينية الحالية، وكما تم توضيح ذلك أثناء مناقشة

نتائج السؤالين الأول والثاني في هذه الدراسة تعتبر بحكم التجريبية، حيث تم البدء بتطبيقها في العالم الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢)، وانتهى تطبيق آخر مرحلة منها وهي منهاج الصف الثاني عشر عام (٢٠٠٦/٢٠٠٧)، وبالتالي تعتبر هذه المناهج حديثة العهد، وهناك حاجة وتحد ملح يكمن في إخضاعها للمراجعة والتقييم والتطوير المستمر، وهو ما اتفق عليه القادة التربويون والسياسيون، ونفس الأمر ينطبق على التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي من حيث إيلاء القادة التربويين والسياسيين الأهمية لقطاع التعليم قبل المدرسي باعتبار ذلك صمام أمان ورافعة مهمة للنهوض بقطاع التربية والتعليم على المستويين الكمي والنوعي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح القادة التربويين فيما يتعلق بالتحديات في مجالات التعليم العام، والالتحاق بالتعليم العام، والبنية التحتية في المدارس، وتدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين، وتدني التحصيل عند الطلبة، والإرشاد التربوي، والتعليم المهني الحكومي وتحديات القرن الحادي والعشرين وهي تحديات كمية ونوعية، الأولى تتعلق بإخراج التعليم الفلسطيني من حالة التخلف التي عاشها على مدار سنوات طويلة نتيجة ممارسات الاحتلال الإسرائيلي، ويمثل التغلب عليها وتجاوزها جسر عبور لمواجهة التحديات المستقبلية التي يواجهها التعليم الفلسطيني في القرن الحادي والعشرين، والثانية تحديات نوعية تفتح الآفاق رحبة أمام التربية والتعليم الفلسطينية للتطور بما يتماشى وواقع الحال في الدول العربية المجاورة والدول النامية، وقد أظهرت مشاركة فلسطين في الاختبارات الدولية والتي وردت مؤشراتها في الفصل الثاني من الدراسة والنتائج التي حصلت عليها الحاجة لتطور نوعي حتى يتمكن التعليم الفلسطيني من المنافسة والقفز درجات عديدة للأمام في حال مشاركته في الاختبارات الدولية خلال السنوات القادمة. وقد حظيت هذه المجالات بالاهتمام في الإستراتيجية التي تم تطويرها، وتم اقتراح العديد من البرامج التي تضمن في حال تنفيذها حصول تطور نوعي وكمي سيشهده قطاع التربية والتعليم الفلسطيني.

في المقابل أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح القادة السياسيين فيما يتعلق بالتحديات في مجالات مواجهة الظروف الطارئة، وتمويل التعليم، والتعليم غير النظامي والتعليم المهني، ومحو الأمية وتعليم الكبار، وتحديات إستراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني وتواجه إستراتيجية التنمية الفلسطينية، وهي كما يبدو تحديات مهمة لها أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، فمقدرة مؤسسات الشعب

الفلسطينيين على مواجهة الظروف الطارئة همٌّ يؤرق كل فلسطيني وخاصة السياسيين منهم في ظل تواصل الاحتلال الإسرائيلي وممارساته التي لا تنقطع والتي تطال كافة القطاعات بما فيها قطاع التربية والتعليم، ونفس الأمر يتعلق بتوفير تمويل للتعليم كتحدٍ لا يقل أهمية، وضمان تعليم يساهم في بناء الدولة الفلسطينية، وتطوير التعليم المهني بما يتوافق وفلسفة مساهمة التعليم في تلبية احتياجات سوق العمل، واعتبار التعليم وسيلة لبناء مجتمع فلسطيني ديمقراطي كجزء من التحديات التي تواجهها إستراتيجية التنمية الفلسطينية، وكلها قضايا كبرى يبدو أن القادة السياسيون أدركوها وأعطوها الأهمية التي تستحقها، وهذه القضايا حظيت أيضاً باهتمام في الإستراتيجية المقترحة والبرامج التنفيذية التي تضمنتها.أما في ما يتعلق بتحدي محو الأمية وتعليم الكبار فيبدو أنها حظيت بالأهمية عند القادة السياسيين لاعتبارات اجتماعية كون هذه الفئة يمكن اعتبارها من الفئات المهمشه بالمجتمع، وبالتالي أرادوا إنصاف هذه الفئة عبر توفير التعليم لها لإعطائها الفرصة للمشاركة في عملية التنمية والتطوير، وأن تتحول لفئة منتجة، وسبب هذا الاهتمام كما يبدو وكما ذكر سابقاً في الإجابة عن السؤال الثاني أن جزءاً كبيراً من أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني هم من الناشطين في مؤسسات المجتمع المدني والتي تعمل وتهتم بالقضايا الاجتماعية ومن ضمنها محو الأمية وتوفير تعليم لكبار السن.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الكرد، ١٩٩٤)، في نقل وجهات نظر القادة التربويين والقادة السياسيين أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني حول مقدرة النظام التربوي والتعليمي الفلسطيني على إدارة الأزمات والتحديات التي يواجهها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما ملامح ومراحل بناء الإستراتيجية التربوية المناسبة لمجابهة التحديات التي تواجه النظام التربوي الفلسطيني؟.

تضمن الأدب النظري للدراسة استعراضاً تاريخياً للتعليم الفلسطيني، واسقاطات الواقع السياسي المتمثل بالإحتلال الاسرائيلي للأرض الفلسطينية وممارساته المختلفة اتجاه العملية التربوية والتعليمية بعناصرها المختلفة والظروف الاقتصادية الصعبة للمجتمع الفلسطيني.

وكذلك تناول الأدب النظري المبادئ العامة للسياسة التربوية في فلسطين، وتمويل التعليم في فلسطين ومحاور النوعية في النظام التربوي الفلسطيني، والرؤى والغايات المستقبلية في

التعليم الفلسطيني واستراتيجية التنمية الفلسطينية وارتباطها بالتعليم الفلسطيني ومراحل وخطوات التخطيط الاستراتيجي كون الدراسة هدفت لتطوير استراتيجية تربوية قادرة على التعامل مع التحديات التربوية التي أفرزتها نتائج هذه الدراسة.

وفي ضوء استعراض الأدب النظري تبين أن الاحتلال الاسرائيلي حاضر في كافة المجالات، ومن ضمنها قطاع التربية والتعليم، حيث أفرز تواصل الاحتلال الاسرائيلي تحديات تربوية كثيرة، تتطلب جهوداً كبيرة لمواجهتها والتعامل معها، وفي نفس الوقت امتلاك المقدرة على مجاراة التطورات العلمية والتكنولوجية للقرن الحالي.

وفي ذات الاتجاه أشارت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني كما يراها القادة التربويون هي تحديات أولية لها علاقة بتوفير احتياجات أساسية مثل اكتظاظ الصفوف، والمباني، والمناهج، ومرد ذلك أن التعليم الفلسطيني ما زال يعاني من نتائج سنوات طويلة من الاحتلال وممارساته، واستمرار حالة الظروف الطارئة، وعدم المقدرة على انجاز خطط طويلة أو متوسطة المدى في ظل الاحتلال وشح الموارد المالية.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني كما يراها القادة السياسيون أيضاً هي تحديات أولية كمية مثل موضوع الاكتظاظ داخل الصفوف، والمقدرة على التعامل مع ممارسات الاحتلال والظروف الطارئة، ونوعية من حيث تركيز الجهود على تحسين أداء الطلبة، وتوفير تعليم يواكب التطور التكنولوجي والعلمي وبما يضمن أن يكون الطالب الفلسطيني منتجاً وليس مستقبلاً للمعرفة فقط.

تم الاستفادة من الأدب النظري للدراسة في بناء أداة الدراسة، وساهمت نتائج الدراسة في تسليط الضوء على أهم التحديات التي تواجه نظام التربية والتعليم الفلسطيني، وتم اقتراح ملامح ومراحل الاستراتيجية التربوية التي تم تطويرها وعرضها في هذه الدراسة بناء على نتائج الدراسة، وبناء على الأدب النظري للدراسة.

يرتبط نجاح أي استراتيجية تربوية فلسطينية طويلة المدى بمقدرتها على التعامل مع المتغيرات المختلفة وأهمها تواصل الاحتلال الاسرائيلي للأرض الفلسطينية. وهذا يتطلب المرونة والمقدرة على تشخيص الواقع بأبعاده الداخلية والخارجية، وتطوير المقدرات البشرية

الفلسطينية بما يمكنها أن تلعب الدور المنوط بها في مواجهة التحديات التي يفرضها الاحتلال، وفي نفس الوقت تحسين نوعية التعليم وربطه بالمفهوم الشمولي لعملية التنمية.

استعرضت الاستراتيجية المقترحة ملامح أساسية من المهم أخذها بعين الاعتبار عند تطوير استراتيجية التربية الفلسطينية القادرة على مواجهة التحديات سواء على مستوى تطوير فلسفة التربية والتعلم، أم تطوير السياسات التعليمية، أم تطوير الأدارة التربوية، أم تطوير وتقييم المناهج الفلسطينية، أم الأخذ بالاعتبار المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية التي يواجهها النظام التربوي الفلسطيني، وبعد ذلك تم اقتراح مراحل استراتيجية التربية الفلسطينية التي من المفترض أن تمر بها قبل أن تتحول إلى خطة استراتيجية عملية تمتلك آليات تطبيقها وتحويلها إلى خطط وبرامج ومشاريع علمية وعملية.

من المهم الإشارة في هذا السياق أن مراحل الاستراتيجية التربوية التي تم تطويرها في هذه الدراسة تتطلب من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في حال تبنيها تشكيل فريق التخطيط المقترح والذي من المهم أن يضم خبراء متعددي التخصصات يأخذ على عاتقه وضع خطة عمل شاملة لتطبيق كافة مراحل الاستراتيجية المقترحة، وتحويلها إلى خطة استراتيجية طويلة المدى يشارك في إعدادها وأخراجها إلى حيز التنفيذ كافة الجهات المعنية بالواقع التربوي الفلسطيني من القاعدة إلى القمة، ومن مختلف الوزارات والمؤسسات والتي تتقاطع في عملها مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ويعول كثيراً في هذا الاتجاه على القطاع الخاص الفلسطيني، والذي في حال تفعيل دوره عبر ضمان مشاركته في مجمل هذه العملية يمكنه أن يساهم مساهمة جادة في النهوض بالواقع التربوي الفلسطيني.

ونظراً لكون منهج هذه الدراسة مسحياً تحليلياً تطويرياً وليس تجريبياً، فقد اكتفى الباحث بعرض مراحل الاستراتيجية على مجموعة من اساتذة الجامعات من الأردن وفلسطين أصحاب التخصص والخبرة في هذه المجال لتحكيمها وتقيمها واعتمادها. أما عملية تجريبها وتطبيقها فهي مسألة أخرى تحتاج لفريق عمل متكامل، بدءاً من مرحلة التخطيط وليس انتهاء بعملية التقييم والمراجعة الدورية والمستمرة، وحتى بعد تطبيقها تحتاج إلى تعديل وتطوير وبما يتناسب مع المتغيرات المتسارعة التي تواجه الواقع الفلسطيني وهذه العملية تحتاج لسنوات عديدة، وهذا ما يؤمل أن تبادر لانجازه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية عبر تبني هذه الاستراتيجية، وتحويلها من ملامح ومراحل إلى خطة استراتيجية تربوية شاملة.

التوصيـــــات

أظهرت النتائج التي أفرزتها الدراسة وجود العديد من التحديات التي تواجـــه نظـــام التربية والتعليم في فلسطين وهي بطبيعتها تحديات لها علاقة بتحقيق أهداف كمية، ونوعية بما يضمن إخراج التعليم الفلسطيني من حالة التخلف والتراجع التي سببها الاحتلال الإســـرائيلي، إلى حالة التعاطي مع تحديات القرن الحادي والعشرين وعليه يوصي الباحث بما يلي:

- الإفادة من ملامح واطار الاستراتيجية التي تم تطويرها لمواجهة التحديات التي تجابه نظام التربية الفلسطيني.
- أن تركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية جهودها على تحسين جودة التعليم، وعدم الاكتفاء بالمستوى الكمي الظاهري (مباني، مدارس) لبناء مجتمع التعلم حيث يكون المــتعلم منتجاً مبدعاً وليس مستقبلاً للمعرفة فقط.

كما أظهرت النتائج أن اسقاطات الواقع السياسي الفلسطيني والمتمثــل بتواصــل الأحــتلال الأسرائيلي للأرض الفلسطينية، يفرض ظروفا وتحديات صعبة، وبناء عليه يوصي الباحــث بما يلي:

- أن تراعي أي خطة إستراتيجية تربوية فلسطينية مستقبلية التعامل مع بعدين أساسيين همـــا: التعامل مع ظروف الطوارئ، والتعامل مع الظروف الاعتيادية بأهـــداف تـــسعى لتطـــوير العملية التربوية والتعليمية، والإفادة من الاقتراحات المحددة في الاستراتيجية المطورة.

وأخيرا أشارت النتائج الى تحديات أساسية حظيت على درجة عالية من الأهتمام وخاصة من قبل القادة التربويين مثل التعليم المهني والمناهج ومرحلة رياض الأطفال لذا يوصي الباحــث بما يلي:

- تطوير ورفع شأن التعليم المهني، ورفع نسبة ونوعية الطلبة الملتحقين به.
- تقييم ومراجعة المناهج الفلسطينية في المراحل التعليمية المختلفة، مع ضرورة مشاركة كافة الجهات المعنية بتقييم وتطوير المناهج الفلسطينية.
- وضع إستراتيجية طويلة المدى للتوسع في مؤسسات التربية في مرحلة رياض الأطفال إلى أن تصبح جزءاً من السلم التعليمي الرسمي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو الحمص، عمر (٢٠٠٦). الثقافة في المنهاج، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر حول مستقبل الثقافة الفلسطينية**،٣-٤ آذار، القاهرة، ص ١- ١٢.

أبو دحو، ابتسام (١٩٩٧)، **التعليم في فلسطين – لمحة إستراتيجية**، رام الله: مشروع التنمية البشرية المستدامة في جامعة بيرزيت.

أبو زهيرة، عيسى (٢٠٠١)، المنهاج الفلسطيني والتنشئة السياسية، **مجلة رؤية**، ٨ (٤)،ص ١- ١٤.

أبو زهيرة، عيسى (٢٠٠٤)، التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني، **مجلة تسامح**، ٤ (١)،ص ١-٨.

أبو عصبة، خالد (٢٠٠٣)، **أزمة التربية للقيم في المدرسة العربية**، جت المثلث: مسار للأبحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.

أبو عصبة، خالد (٢٠٠٦)، **جهاز التعليم في إسرائيل – البنية، المضامين، التيارات وأساليب العمل**، رام الله: مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

أبو عواد، نداء (٢٠٠٣)، **التعليم والنوع الاجتماعي في الأراضي الفلسطينية في ظل السلطة الفلسطينية (١٩٩٤- ١٩٩٩)**، جامعة بيرزيت، جامعة بيرزيت: معهد دراسات المرأة.

أبو هنطش، إياد (١٩٩٩)، **اتجاهات الإداريين نحو التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

إدريس، ثابت والمرسي، جمال (٢٠٠٦)، **الإدارة الإستراتيجية (مفاهيم ونماذج تطبيقه)**، القاهرة: الدار الجامعية.

إسماعيل، علي (١٩٩١)، **التعليم الابتدائي في الوطن العربي الحاضر والمستقبل**، عمان مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

الأشهب، اعتدال (٢٠٠٨)، التعليم في القدس واقع وتحديات، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم في القدس واقع وتحديات**، ١٢ شباط، القدس: الائتلاف الأهلي للدفاع عن حقوق الفلسطينيين في القدس، ص ٢٦– ٣١.

الأمير، كوثر (١٩٩٧)، **واقع التعليم في مدارس فلسطين**، عمان: مطبعة العراب.

بان، دافني (٢٠٠٠)، نظام التعليم في سنغافورة: نموذج الجودة النوعية، **التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة** (ص : ٢٦٥ – ٢٨٩)، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

بحيص، جمال (٢٠٠٢)، **تصورات معلمي المرحلة الثانوية والمشرفين التربويين والمديرين نحو تطبيق المديرين للمبادئ الديمقراطية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

بدران، شبل (٢٠٠٦)، **التعليم الجامعي وتحديات المستقبل**، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

براجل، علي (٢٠٠١)، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية) في محمد، مزيان وحبيب تيلوين (محررين) ص ١٠٧ – ١٢٩، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات**، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

بركان، محمد (١٩٩٨)، التحول هل هو بناء للهوية أم تشويه لها؟، **مجلة فكر ونقد**، السنة الثانية، العدد ١٢، ص ٥٥– ٦٤.

البسام، ابتسام وعبد العاطي، صلاح (٢٠٠٤)، **التعليم للجميع في الوطن العربي دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية في ضوء مشروع اليونسكو التعليم للجميع من داكار ٢٠٠٠م، حتى عام ٢٠١٥م**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

البنك الدولي (٢٠٠٦)، **تحليل قطاع التعليم انجازات هامة في ظل ظروف قاسية وسبل السير قدما لتعزيز جودة النظام التعليمي**، القدس: منشورات البنك الدولي.

جبر، معين (٢٠٠٢)، **نموذج مقترح لتمويل التعليم العالي في فلسطين من وجهة نظر أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

جبريل، سمير (٢٠٠٨)، **تعدد مرجعات التعلم في القدس واقع وتحديات، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم في القدس واقع وتحديات**، ١٢ شباط، القدس: الائتلاف الأهلي للدفاع عن حقوق الفلسطينيين في القدس، ص ١- ١٧.

جواد، شوقي (٢٠٠٠)، **إدارة الستراتيج**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حامد، عمار (١٩٩٦)، **من مشكلات العملية التعليمية**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الحباشنة، إسماعيل (١٩٩٨)، **الاتجاهات نحو التعليم المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة/ الكرك**، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

حجي، أحمد، (٢٠٠٤)، **تطوير التعليم في زمن التحديات الأزمة وتطلعات المستقبل**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، محمد (٢٠٠٤) أ، التربية وتحديات العولمة، **مجلة التربية**، السنة الأولى، العدد ٣١، ص ٧٦ – ٩٠.

حسن، محمد (٢٠٠٤) ب، الجودة الشاملة في التعليم الأسباب والمتطلبات التحديات والعقبات، **مجلة التربية**، السنة الأولى، العدد ٣٢، ص ٦٤ – ٨٢.

حسن، منال (٢٠٠٨)، **إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحوات، علي (١٩٩٨)، التنشئة الاجتماعية بين خصوصية الثقافة وعالميتها، **مجلة فكر ونقد**، السنة الثانية، العدد ١٢، ص ٦٥ – ٧٣.

الحوسني، محمد (٢٠٠٨)، **بناء أنموذج للتخطيط الاستراتيجي لـوزارة التربيـة والتعلـيم بسلطنة عُمان**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

الحيالي، سعدون (٢٠٠٤)، نحو رؤية جديدة للتربية والتعليم في ضوء مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين، **مجلة التربية**، السنة الأولى، العدد ٣١، ص ٩٥– ١٠٤.

خصاونة، أنور (١٩٩٥)، **تمويل التعليم المدرسي العام وقياس طاقة الأردن الحالية لتمويـل التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خصاونة، عمر (١٩٩٧)، **تصورات القادة التربويين في الأردن للأولويات التربوية في القرن الحادي والعشرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الخطيب، محمود (٢٠٠٦)، **دور المدرسة في مواجهة التحديات المعاصرة من وجهة نظـر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء**، رسالة دكتوراه غير منـشورة، الجامعـة الأردنية، عمان: الأردن.

دعواس، خالد (٢٠٠٥)، **التعليم الفلسطيني العام في الضفة الغربية وقطاع غزة من الانتداب البريطاني إلى عهد السلطة الوطنية الفلسطينية (١٩٢٠– ١٩٩٨)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

دويكات، بلال (٢٠٠٥)، **تأثيرات الجدار الفاصل على التنمية السياسية في الضفة الغربيـة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ديفيز، دون (٢٠٠٠) أ، أصوات الأمل التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، **التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة** (ص: ٧– ٣٠)، أبـو ظبـي: مركـز الإمـارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

ديفيز، دون (٢٠٠٠) ب، التعليم والمجتمع: نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، **التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة (ص: ٦٣ – ١٠٩)**، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

ذيابات، عمر (٢٠٠٥)، **تطور التعليم والتدريب المهني في الأردن منذ تأسيس الإمارة عام (١٩٢١) حتى عام (٢٠٠٣)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ربابعة، مازن (٢٠٠٣)، **تحليل وتقويم مقرر اللغة العربي للصف الأول الأساسي بفلسطين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأعضاء لجنة تأليف المقرر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

رضا، محمد (٢٠٠٦)، **الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

الرقب، سعيد (٢٠٠٦)، **الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر وتحديات المستقبل**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ريحان، رمزي (٢٠٠٢)، تأملات حول التربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين**http://ritaj.birzet.edu/bzv.msag/attach/18165** ، استرجع بتاريخ ١٢/١٠/٢٠٠٨.

الزعبي، زهير (١٩٩٧)، **نموذج مقترح لتمويل التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزعبي، علي (٢٠٠٥)، **نظم المعلومات الإستراتيجية: مدخل استراتيجي**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السالم، مؤيد (٢٠٠٥)، **أساسيات الإدارة الإستراتيجية**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سرحان، بسام (٢٠٠٢)، **المعايير التخطيطية في تطوير المدارس (حالة دراسية لمحافظة رام الله والبيرة)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابس، فلسطين.

سلامة، عمر (٢٠٠٠)، **القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية والتاريخ للصفوف الأولى في التعليم الأساسي في مناطق السلطة الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

السويدي، جمال (٢٠٠٢)، تطوير التعليم والموارد البشرية في الخليج – تحديات القرن الحادي والعشرين، **التعليم والعالم العربي وتحديات الألفية الثالثة (ص: ٣٩٩ – ٤٢٠)**، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

الشبول، منذر (٢٠٠٥)، **واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وبناء أنموذج لتطويرها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شعت، منى (١٩٩٧)، **واقع تمويل التعليم الجامعي ومستقبلة من وجهة نظر القائمين على الجامعات الفلسطينية ومجلس التعليم العالي وأجهزة الدولة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

صاصيلا، رانيه (٢٠٠٥)، الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة جامعة دمشق**، ٢١ (٢)، ٤٥ – ٨٩.

صافي، حسن (٢٠٠٣)، **صعوبات التخطيط التربوي كما يراها مديرو ومديرات مدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظة رام الله والبيرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

صبح، باسم (٢٠٠٥)، **تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

صبح، فتحي وكتاب، جوناثان (١٩٩٣)، المهام التعليمية الآنية لمستقبل فلسطيني، **مؤتمر تطوير التعليم في الأراضي المحتلة من أين نبدأ؟**، ١٢ – ١٤ أكتوبر، غزة، جامعة الأزهر، كلية التربية، ص ٧٠ – ٨٥.

صبري، خولة (٢٠٠٣)، **تقييم المناهج التعليمية الحديثة في فلسطين**، جامعة بيرزيت: معهد دراسات المرأة.

صبري، خولة (٢٠٠٦)، **سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية**، القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية ماس.

صوان، محمد (٢٠٠٢)، **المشكلات التي تواجه التعليم المدرسي في القدس المحتلة من وجهة نظر المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

صوان، محمد (٢٠٠٨)، الانتهاكات الإسرائيلية بحق التعليم في القدس، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم في القدس واقع وتحديات**، القدس، الائتلاف الأهلي للدفاع عن حقوق الفلسطينيين في القدس، ص ١٩ – ٢٥.

الصوباني، صلاح (٢٠٠٧)، أزمة التعليم الفلسطيني وتحديات المستقبل، **مجلة تسامح**، السنة الخامسة، العدد السادس عشر، ص ٥٩ – ٧١.

طاهر، أبو بكر (٢٠٠١)، تمويل التربية، في: محمد، مزيان وحبيب تيلوين (محررين) ص ٣١١– ٣٢٨، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات**، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

طوالة، حمدان (٢٠٠٣)، **تصورات القادة التربويين لدور مدير المدرسة في مواجهة التحديات المستقبلية للمدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطويل، هاني (٢٠٠٦)، **أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها "الإدارة بالإيمان"**، عمان: الجامعة الأردنية.

العارف، نادية (٢٠٠٢)، **التخطيط الاستراتيجي والعولمة**، القاهرة: الدار الجامعية.

عبد الحق، منصوري (٢٠٠١)، التربية والتعليم في أفريقيا والعالم العربي أمام اختيارات صعبة، في: محمد مزيان وحبيب تيلوين (محررين) ص ٧٣ – ٨٥، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات**، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

عبد الكافي، إسماعيل (٢٠٠١)، **التعليم والهوية في العالم المعاصر (مع التطبيق على مصر)**، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

عبد المقصود، محمد (٢٠٠٢)، **اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في إسرائيل التحديات وسبل المواجهة**، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبسي، محمد (٢٠٠٤)، **بناء دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الأردنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عصيدة، طالب (٢٠٠١)، **مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

علي، محمد (١٩٩٩)، **القيم التربوية المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي الشامل في الضفة الغربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عليوة، سيد (٢٠٠٣)، **دورة إعداد الخطط الإستراتيجية**، القاهرة: مكتبة جزيرة الورد.

غنية، محمد (٢٠٠٥)، **التخطيط التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفالح، محمد (٢٠٠٤)، **أنموذج مقترح لتطوير نظام التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والسياسات التربوية المعمول بها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

قطامش، ربحي؛ الريس، ناصر؛ حجازي، يحيى؛ محمد، جبريل والرفيدي، وسام (٢٠٠٤)، **النظام التربوي الفلسطيني – الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والمعايير الدولية**، رام الله: مركز إبداع المعلم.

القطامين، أحمد (٢٠٠٢)، **الإدارة الإستراتيجية مفاهيم وحالات تطبيقه**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

كنعان، أحمد (٢٠٠١)، التربية من أجل تعزيز الهوية الحضارية والانتماء القومي في ظل العولمة الجديدة في القرن الحادي والعشرين، في محمد، مزيان، وحبيب تيلوين (محررين) ص. ٣٩- ٧١، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات،** الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

محمد، عبد اللطيف (٢٠٠١)، **موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي- الإسرائيلي في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الإيديولوجي،** أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

محمد، مزيان (٢٠٠١)، التربية في خدمة التنمية، في: محمد مزيان وحبيب تيلوين (محررين) ص ٨٧- ١٠٥، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات،** الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

محمد، مزيان وحبيب، وتيلوين (٢٠٠٢)، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات،** الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

المعايطة، رقية (٢٠٠٦)، **تطوير إستراتيجية إدارية تربوية لزيادة كفاءة العاملين في الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء منهجية هندسة البشر،** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.

مغربي، عبد الله (٢٠٠٠)، التنمية البشرية في دولة الإمارات العربية المتحدة مؤشرات وتحديات: **التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة (ص: ٣٥٥ – ٣٧٠)**، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

منصور، مصطفى (٢٠٠٧)، **تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها،** فلسطين: الجامعة الإسلامية بغزة.

نشوان، جميل (٢٠٠٤)، **التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

وتد، كيتي (٢٠٠٣)، **مدى إدراك المعلمين العرب الاسرائيلين لتـأثير الـصراع الإسـرائيلي الفلسطيني على عملهم التربوي**، رسالة ماجستير غير منشورة باللغة العبرية، الجامعـة العبرية، القدس.

وجيه،عبد الله (١٩٩٨)، **القيم السائدة لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية وتأثرها بالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمشرفين**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (١٩٩٨)، **خطة المنهاج الفلسطيني**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٠) أ، **التحديات والإنجازات**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٠) ب، **خلفية تاريخية**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٤) أ، **الإدارة التعليمية في التجربة الفلـسطينية**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٤) ب، الانتهاكات بحق التربية والتعليم في فلسطين، رام الله، فلسطين. **http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/arabic-clarfication.htm**. استرجع بتاريخ ١٦/٢/٢٠٠٨.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٦)، **مركز القياس والتقويم- دراسة التحصيل الـوطني**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧) أ، **التعليم للجميع إطار العمل المـستقبلي (٢٠٠٥-٢٠١٥)**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧) ب، **الخطة الخمسية الثانية ٢٠٠٧- ٢٠١١**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧) ت، **تأثير جدار الضم والتوسع العنـصري**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧) ث، توضيح وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حول المنهاج الفلسطيني الجديد.

http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/arabic-clarfication.htm. استرجع بتاريخ ١٦/٢/٢٠٠٨.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧) ج، **وثائق المشروع التربوي الفلندي**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧) ح، **وثيقة تشخيص الواقع التربوي**، رام الله، فلسطين.

وطفه، علي (٢٠٠٤)، واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء التحديات والتطلعات المستقبلية، **مجلة التربية**، السنة الأولى، العدد ٣٢، ص ٨٤- ١٠٥.

المراجع الأجنبية:

Affouneh,S. (2007**), Emergency Education, Decentralization and the Case of Palestine: A Qualitative Study Investigating Palestinian Perspectives in the Effectiveness of Decentralization as a Policy during the Emergency Situation in the Period between 2000 and 2004**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Huddersfield,U.S.A.

Ahmed, T. (1985). **The Role of the Educational system in the Economic and Social Development of a Developing Country: The Case of the Sudan** University of Pittsburgh, 282 pages; AAT 8521504, Abstract Dissertation, Pro- Quest.

AL – Kurd, A. (1994). **Alternative Education Under the Palestinian Intifade in the West Bank: A Case Study**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston, U.S.A.

Alzaroo,S. & Hunt, G. (2003), Education in the Context of and Instability: The Palestinian Case, **Social Policy & Administration**,Vol. 37, No. 2, P. 165-180.

Anne, E. (1995). **The Impact of the Quality Movement in Public Education on the Improvement of Curriculum and in Instruction**, **Through Total Quality Management Practices**, Seton Hall University, 230 pages; AAT 9531661, Abstract Dissertation, Ebsco host.

Antol, S. (1997). **A Case Study about Total Quality Management in a School District: From Selection to Reflection,** University of Pittsburgh, 211 pages; AAT 3035244, Abstract Dissertation, Eric.

Awartani,M. (2003), The Role of Civil Society in the Education System, **Seminar The Palestinian Education System**, June 13-14,Ma'ale Hachamisha, Jerusalem.

Brown, N. (2001). Democracy, History, and the Contest over Palestinian Curriculum.

Chang, H. & Huang, W. (2006). Application of a Quantification SWOT Analytical Method.

http://web.edscohost,com,ezlibibrary.ju.edu.jo/ehost/pdf?vid=6&hid=88&sid=ce1228b6-9a99-4db2-bbc2-41c744d568cc%40sesionmgr8.

Cuygielman, V. (2000). Education new Beginnings, Palestine, **Israel Journal** Vol. v111, No. 2, P 1-4.

Denise, A. (2000), Palestinian Educational Philosophy Between Past and Present**, Studies in Philosophy and Education**, Vol. 19, P.387-403.

Diane, M. (1998). **State Strategies for Building Capacity in Education: Program and Continuing Challenges,** University of Pennsylvania, Graduate School of Education.

Diyen, H. (2004). Reform of Secondary Education in Morocco: Challenges and Prospects, **Prospects** Vol. xxx1v, No.2, P. 211-222.

Edward, J. (1982). **Change and Secondary School Student Achievement in the Basic Skills: Costs**, **Obstacles, Staff Perception,** New University, 191 Pages; AAT 8307680, Abstract Dissertation, Pro – Quest.

Elhakeem, A. (2006). **An Asset Management Framework for Educational Buildings with life – Cycle Cost Analysis**, University of Waterloo (Canada), 152 pages; AATNR 17445, Abstract Dissertation, Pro – Quest.

Gur- Ziv, H. & Mazali, R. (1996). The "other" in Israeli Eduction, **Paslestine – Israel Journal** Vol 711, No.2 P.46- 56.

http||:www.geocities.com/nathanbrown1/AdamInstitute_Palestinian_textbooks.htm

Halstead, M. & Affouneh, S. (2006), Educating the Human Spirit in Times of Conflict: the Case of Emergency Education in Palestine, **International Journal of Children's Spirituality**, Vol. 11, No. 2, P.199-215.

Huntington, C. & Chadwick, A. (1999), Educational Attitudes and Trends in Palestine, **Educational Studies**, Vol. 25, No. 2, P. 217-243.

Hussein, Y. (2005), The Stone and the Pen: Palestinian Education During the 1987 intifada 1, **Radical Teacher**, Iss. 74, p. 7-17.

Johnson, D., Stodden, R., Emanual E., Luecking, R, & Mack, M. (2002), Current Challenges Facing Secondary Education and Tracsition Services What Research Tells us, **Exceptional Children**, Vol 68 (4), P, 519- 530.

Kuo –Liang Lee, K., Wen – Chih, H. & Juhn – Yuan, T. (2006), Locating the Competitive Relation of Global Logistics hub Using Quantitative SWOT Analytical Method **http://web.ebscohost.comezlibrary.ju.edu.jo.**

Mazawi, E. (2000), The Reconstruction of Palestinian Education: Between History, Policy Politics and Policy Making**, Journal of Educational Policy**,vol. 15, No. 3, P.371-375.

McNeel, H. (2008). **A Study of the Influence of Preschool Settings on School Achievement**, Mississippi State University, 92 pages; AAT3304779, Abstract Dissertation Ebsco host.

Nubar, H. (2004), **Palestinian State Formation, Political Rent, and Education Policy: Development and the Construction of Identity**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of New York .

Peter, O. (2006). **Effects of Rural High School Size and Socioeconomic Statues on Achievement of Tenth Graders,** Indiana State University, 80 Pages; AAT 3220233, Abstract Dissertatation, Pro – Quest.

Pina, A. (2006) **Palestinian Education and the Debate Over Textbooks**, Congressional Research Service, the Library of Congress.

Ra'ad, B. & Nafi',J. (2007), The Geography of Occupation: Palestinian Education Today**, Socialism and Democracy**, Vol. 21,Iss. 1,P. 12-33.

Rardon, R. (2007). **School Counselor Perceptions and Competencies for Closing the Achievement Gap: Implications for Counselor and Higher Education Programs for All Educators,** University of Louisville, 152 pages; AAT 3293564, Abstract Dissertation, Pro – Quest.

Rene,M. (2001), **Teacher Do You Know Me? Making Teacher Education Critical,** Indiana University, 211 pages; AAT3035244, Abstract Dissertation, Eric.

Rihan, R. (2001), The Palestinian Educational Development Plan Promise for the Future.

http://www.pcdc.edu.ps/Rihani_Palestinian_Educational_Developme nt.htm.

Rod, P. (2002), Confronting Challenges to Change. **http://www.ed . gov/ Speeches / 09-2007/09092002.html.**

Xiucheng, Y. (2007). **Vocationalizing Secondary Schooling in an Era of Globalization: The Chinese Experience,** Brigham Young University, 191 Pages; AAT 3252056, Abstract Dissertation, Pro-Quest.

الملاحق

الملحق ١. قائمة أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

إسم العضو	مكان العمل
أ.د أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
أ.د إبراهيم ناصر	الجامعة الأردنية
أ.د. نعيم الجعنيني	الجامعة الأردنية
أ.د. سلامة طناش	الجامعة الأردنية
أ.د. عمر الهمشري	الجامعة الأردنية
أ.د. خولة شخشير صبري	جامعة بير زيت
أ.د. محمود معاري	جامعة بير زيت
د. أجنس حنانيا	جامعة بير زيت
د. إبراهيم مكاوي	جامعة بير زيت
د. تيسير عبدا لله	جامعة القدس

الملحق ٢. قائمة أعضاء لجنة تحكيم الاستراتيجية

إسم العضو	مكان العمل
أ.د أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
أ.د إبراهيم ناصر	الجامعة الأردنية
أ.د نعيم الجعنيني	الجامعة الأردنية
أ.د. سلامة طناش	الجامعة الأردنية
أ.د. عمر الهمشري	الجامعة الأردنية
د. هشام الدعجة	الجامعة الأردنية
د. عاطف بن طريف	الجامعة الأردنية
أ. د. خولة شخشير صبري	جامعة بير زيت
أ.د. محمود معاري	جامعة بير زيت
د. أجنس حنانيا	جامعة بير زيت
أ.د. أحمد فهيم جبر	جامعة القدس
د. غسان سرحان	جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق ٣. التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

حضرة:

الموضوع: **تحكيم استبانة**

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث باجراء دراسة بعنوان " **تطوير استراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الادارة التربوية من الجامعة الاردنية.

ولما عرف منكم وعنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في هذا المجال التربوي، فاني اضع بين ايديكم هذه الاستبانة لتحكيمها، راجياً منكم ابداء رأيكم في مدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، واجراء اي تعديل ترونه مناسباً، واضافة اية فقرات تعتقدون بضرورة وجودها في هذا المجال.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

أحمد فتيحه

التحديات المستقبلية في التعليم الفلسطيني

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
اولاً: التحديات في مجال التعليم العام:			
١,١- التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام:			
١	تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية.		
٢	رفع نسبة الالتحاق في المرحلة الثانوية.		
٣	تقليل نسبة التسرب من المرحلة الأساسية.		
١,٢- التحديات في مجال البنية التحتية في المدارس:			
١	استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة التي تهدد سلامة الطلاب.		
٢	الحد من الدوام ذي الفترتين الصباحية والمسائية.		
٣	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).		
٤	توفير المرافق الأساسية في المباني المدرسية (كالساحات المعبدة والملاعب والوحدات الصحية).		
٥	توفير الخدمة التعليمية في التجمعات السكانية الصغيرة.		
١,٣- التحديات المتمثلة بالظروف الطارئة:			
١	تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ من أجل استمرار العملية التعليمية.		
٢	ترميم وصيانة البنية التحتية للمدارس كالمرافق التي تتعرض للتخريب.		
٣	تحسين الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة.		
٤	تدريب المعلمين والطلبة على عمليات الإسعاف الأولي والإخلاء في حالات الطوارئ.		
٥	تطوير وسائل بديلة لادارة المدارس في ظل الازمات.		
١,٤- التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية:			
١	تأهيل المعلمين على المنهاج الفلسطيني الجديد.		
٢	تقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة.		
٣	التنسيق الفعال مع الجامعات الفلسطينية لتوفير الاحتياجات من التخصصات العلمية الداعمة للمنهاج.		

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
١,٥- التحديات في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين:			
١	وضع معايير وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية.		
٢	وضع آليات لمراقبة ومتابعة التدريب وأثره على مخرجات التعليم.		
٣	تأهيل المشرفين التربويين على استخدام الحاسوب والأنترنت.		
١,٦- التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة:			
١	معرفة أسباب تدني التحصيل عند الطلبة.		
٢	تركيز الجهود على تحسين تحصيل الطلبة.		
٣	تبني التعليم المساند للمعلم في غرفة الصف لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل الضعيف.		
١,٧- التحديات في مجال الإرشاد التربوي:			
١	متابعة الإجراءات والتعليمات الخاصة بالحد من العنف وممارسته.		
٢	توضيح أثر الإرشاد التربوي في المدارس على الطلبة.		
٣	توفير نظام إشراف مهني في المديريات للمرشدين التربويين قائم على أسس مهنية وعلمية.		
٤	توفير مرشد تربوي في كل مدرسة.		
٥	توفير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في مجال الارشاد التربوي.		
١,٨- التحديات في مجال تمويل التعليم:			
١	ربط الموازنة السنوية بمفهوم التخطيط الاستراتيجي.		
٢	توفر نظام واضح ومكتوب في اعداد الموازنة من حيث ارتباطها في الخطة والحاجات المتوقعة للمدارس.		
٣	أن تضع دائرة التخطيط تصوراً واضحاً للمشاريع المقدمة للمانحين.		
٤	تحديد الاحتياجات المالية السنوية بالتنسيق مع وزارة المالية لوضع موازنة محددة.		
ثانياً: التحديات في قطاع التعليم قبل المدرسي			
١	رفع معدل الالتحاق الإجمالي لمرحلة رياض الأطفال.		
٢	إدراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الإلزامي الأولى.		

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
٣	تشجيع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق برياض الأطفال ومتابعتهم.		
٤	تفعيل عملية التنسيق ما بين القطاعات الحكومية وغير الحكومية العاملة والمرتبطة برياض الأطفال.		
٥	تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل.		
٦	توفير المتطلبات اللازمة لرياض الأطفال وخاصة في المناطق الريفية.		
٧	بلورة فلسفة تربوية وتعليمية واضحة لرياض الأطفال.		
ثالثاً: التحديات في قطاع التعليم غير النظامي والتعليم المهني:			
٣,١ محو الأمية وتعليم الكبار:			
١	إحجام جزء كبير من الإناث عن مواصلة التعليم خاصة في الريف.		
٢	تحفيز الأميين للإلتحاق بمراكز تعليم الكبار.		
٣	تطوير منهاج اللغة العربية والرياضيات لبرنامج محو الأمية.		
٣,٢. تحديات عامة تواجه التعليم غير النظامي:			
١	تطوير برامج للتدريب الحرفي والمهني.		
٢	الإهتمام بزيادة عدد المراكز والبرامج التي تعنى بالأنشطة المختلفة وخاصة في المناطق الريفية.		
٣	الإفتقار إلى المدربين المؤهلين.		
٤	توفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.		
٣,٣ التحديات في التعليم المهني الحكومي:			
١	تدني معدلات الالتحاق في التعليم المهني.		
٢	رفع مستوى محتوى المناهج التعليمية المهنية والتقنية.		
٣	إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها.		
٤	ضعف الإنفاق على التعليم المهني بشكل خاص.		
رابعا: تحديات استراتيجية تواجه التعليم الفلسطيني:			
١	تعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني.		
٢	تعليم يساهم في بناء الدولة الفلسطينية.		

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة للمجال	وضوح اللغة وسلامتها
٣	تعليم يرسخ القيم والمبادئ الديمقراطية.		
٤	تعليم رافد للتنمية الشاملة.		
٥	تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني.		
٦	تعليم يبني شخصية الطالب وينمي إبداعه ويراعي قدراته الخاصة.		
خامساً: تحديات تواجه التربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين:			
١	مراجعة المناهج الفلسطينية باستمرار ومقارنتها مع مناهج الامم الاخرى.		
٢	جعل التعلم للمعرفة والعمل.		
٣	رفع شأن كرامة العمل اليدوي في المجتمع الفلسطيني.		
٤	ربط التعليم بالانتاج.		
٥	تنمية الطاقات المبدعه في كل فرد.		
٦	توفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد.		
٧	إيجاد جيل قادر على استخدام المعلومات وتحليلها، وفهم لغة التكنولوجيا.		
٨	تأهيل الطلبة لامتلاك لغة عالمية اخرى غير اللغة العربية.		
٩	ربط اولويات الممولين بأولويات التربية والتعليم الفلسطينية.		
سابعاً: تحديات تواجه استراتيجية التنمية الفلسطينية:			
١	اعتبار التعليم اداة التنمية الشاملة.		
٢	اعتبار التعليم وسيلة لبناء مجتمع فلسطيني ديمقراطي.		
٣	تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم.		
٤	تطوير التعليم المهني.		

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق ٤. التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث باجراء دراسة بعنوان " **تطوير استراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الادارة التربوية من الجامعة الاردنية.

الرجاء الإجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك، مؤكداً لكم أن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

أحمد فتيحه

أولاً: المعلومات العامة

الرجاء وضع العلامة (X) في المكان المناسب فيما يلي:

- **موقع العمل** ( )الوزارة ( ) مديرية ( ) مدرسة
- **المركز الوظيفي** ( ) مدير مدرسة ( ) رئيس قسم ( ) نائب مدير
  ( ) مدير ( ) نائب مدير عام ( ) مدير عام ( ) وكيل مساعد فأعلى
- **الجنس** ( ) ذكر ( ) أنثى
- **المؤهل العلمي** ( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراة
- **عدد سنوات الخبرة** ( ) ٠–أقل من٥ ( ) ٥–أقل من ١٠ ( ) ١٠–فأعلى

ثانياً: فيما يلي مجموعة من التحديات التي قد تواجه نظام التربية والتعليم في فلسطين، قدر درجة التحدي من وجهة نظرك عبر وضع إشارة (X) في الخانة الملائمة لوجهة نظرك.

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية.					
٢	رفع نسبة الالتحاق في المرحلة الثانوية.					
٣	تقليل نسبة التسرب من المرحلة الأساسية.					
٤	استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة التي تهدد سلامة الطلاب.					
٥	الحد من الدوام ذي الفترتين الصباحية والمسائية.					
٦	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).					
٧	توفير المرافق الأساسية في المباني المدرسية (كالساحات المعبدة والملاعب والوحدات الصحية).					
٨	توفير الخدمة التعليمية في التجمعات السكانية الصغيرة.					
٩	تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ من أجل استمرار العملية التعليمية.					
١٠	ترميم وصيانة البنية التحتية للمدارس كالمرافق التي تتعرض للتخريب.					
١١	توفير الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة في ظروف الطوارئ.					
١٢	تدريب المعلمين والطلبة على عمليات الإسعاف الأولي والإخلاء في حالات الطوارئ.					
١٣	تطوير وسائل بديلة لادارة المدارس في ظل الازمات.					
١٤	تدريب المعلمين على إستخدام المنهاج الفلسطيني الجديد.					
١٥	تقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة.					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١٦	التنسيق الفعال مع الجامعات الفلسطينية لتوفير الاحتياجات من التخصصات العلمية الداعمة للمنهاج.					
١٧	وضع معايير وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية.					
١٨	وضع آليات لمراقبة ومتابعة التدريب وأثره على مخرجات التعليم.					
١٩	تأهيل المشرفين التربويين على استخدام الحاسوب والأنترنت.					
٢٠	معرفة أسباب تدني التحصيل عند الطلبة.					
٢١	تركيز الجهود على تحسين تحصيل الطلبة.					
٢٢	تبني التعليم المساند للمعلم في غرفة الصف لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل المتدني.					
٢٣	متابعة الإجراءات والتعليمات الخاصة بالحد من العنف وممارسته.					
٢٤	توضيح أثر الإرشاد التربوي في المدارس على الطلبة.					
٢٥	توفير نظام إشراف مهني في المديريات للمرشدين التربويين قائم على أسس مهنية وعلمية.					
٢٦	توفير مرشد تربوي في كل مدرسة.					
٢٧	توفير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في مجال الارشاد التربوي.					
٢٨	ربط الموازنة السنوية بمفهوم التخطيط الاستراتيجي.					
٢٩	توفير نظام واضح ومكتوب في اعداد الموازنة من حيث ارتباطها في الخطة والحاجات المتوقعة للمدارس.					
٣٠	وضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحين.					
٣١	تحديد الاحتياجات المالية السنوية بالتنسيق مع					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	وزارة المالية لوضع موازنة محددة.					
٣٢	رفع معدل الالتحاق الإجمالي لمرحلة رياض الأطفال.					
٣٣	إدراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الإلزامي الأولى.					
٣٤	تشجيع إلتحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال.					
٣٥	تفعيل عملية التنسيق ما بين القطاعات الحكومية وغير الحكومية العاملة والمرتبطة برياض الأطفال.					
٣٦	تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل.					
٣٧	توفير المتطلبات اللازمة لرياض الأطفال وخاصة في المناطق الريفية.					
٣٨	بلورة فلسفة تربوية وتعليمية واضحة لرياض الأطفال.					
٣٩	إحجام جزء كبير من الإناث عن مواصلة التعليم خاصة في الريف.					
٤٠	تحفيز الأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار.					
٤١	تطوير منهاج اللغة العربية والرياضيات لبرنامج محو الأمية.					
٤٢	تطوير برامج للتدريب المهني.					
٤٣	زيادة عدد المراكز والبرامج التي تعنى بالأنشطة المختلفة وخاصة في المناطق الريفية.					
٤٤	الافتقار إلى المدربين المؤهلين في التعليم غير النظامي.					
٤٥	توفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤٦	تدني معدلات الالتحاق في التعليم المهني.					
٤٧	رفع مستوى محتوى المناهج التعليمية المهنية والتقنية.					
٤٨	إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها في التعليم المهني الحكومي.					
٤٩	ضعف الإنفاق على التعليم المهني بشكل خاص.					
٥٠	تعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني.					
٥١	تعليم يساهم في بناء الدولة الفلسطينية.					
٥٢	تعليم يرسخ القيم والمبادئ الديمقراطية.					
٥٣	تعليم رافد للتنمية الشاملة.					
٥٤	تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني.					
٥٥	تعليم يبني شخصية الطالب وينمي إبداعه ويراعي قدراته الخاصة.					
٥٦	مراجعة المناهج الفلسطينية باستمرار ومقارنتها مع مناهج الامم الاخرى.					
٥٧	جعل التعلم للمعرفة والعمل.					
٥٨	رفع شأن كرامة العمل اليدوي في المجتمع الفلسطيني.					
٥٩	ربط التعليم بسوق العمل.					
٦٠	تنمية الطاقات المبدعة في كل فرد.					
٦١	توفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد.					
٦٢	إيجاد جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات وتحليلها.					
٦٣	تأهيل الطلبة لامتلاك لغة عالمية اخرى غير اللغة العربية.					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٦٤	ربط أولويات الممولين بأولويات التربية والتعليم الفلسطينية.					
٦٥	اعتبار التعليم أداة التنمية الشاملة.					
٦٦	اعتبار التعليم وسيلة لبناء مجتمع فلسطيني ديمقراطي.					
٦٧	تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم.					
٦٨	تطوير التعليم المهني.					

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق ٥. التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني

حضرة السيد/ة عضو/ة المجلس التشريعي الفلسطيني المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة التحديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية.

مع العلم أن مجتمع الدراسة يتكون من القادة التربويين والسياسيين (أعضاء المجلس التشريعي الفلسطيني)، للتعرف على وجهات نظرهم حول أهم التحديات التي تواجه نظام التربية والتعليم في فلسطين.

الرجاء الإجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك، مؤكداً لكم أن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

أحمد فتيحه

أولاً: المعلومات العامة

الرجاء وضع العلامة (X) في المكان المناسب فيما يلي:

- **الكتلة البرلمانية التي تمثلها:**

- (   ) فتح   -(   ) التغيير والإصلاح   - (   ) الشهيد أبو علي مصطفى

- (   ) الطريق الثالث   - (   ) البديل   _ (   ) مستقل

ثانياً: فيما يلي مجموعة من التحديات التي قد تواجه نظام التربية والتعليم في فلسطين، قدر درجة التحدي من وجهة نظرك عبر وضع إشارة (X) في الخانة الملائمة لوجهة نظرك.

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية.					
٢	رفع نسبة الالتحاق في المرحلة الثانوية.					
٣	تقليل نسبة التسرب من المرحلة الأساسية.					
٤	استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة التي تهدد سلامة الطلاب.					
٥	الحد من الدوام ذي الفترتين الصباحية والمسائية.					
٦	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).					
٧	توفير المرافق الأساسية في المباني المدرسية (كالساحات المعبدة والملاعب والوحدات الصحية).					
٨	توفير الخدمة التعليمية في التجمعات السكانية الصغيرة.					
٩	تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ من أجل استمرار العملية التعليمية.					
١٠	ترميم وصيانة البنية التحتية للمدارس كالمرافق التي تتعرض للتخريب.					
١١	توفير الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة في ظروف الطوارئ.					
١٢	تدريب المعلمين والطلبة على عمليات الإسعاف الأولي والإخلاء في حالات الطوارئ.					
١٣	تطوير وسائل بديلة لادارة المدارس في ظل الازمات.					
١٤	تدريب المعلمين على إستخدام المنهاج الفلسطيني الجديد.					
١٥	تقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة.					
١٦	التنسيق الفعال مع الجامعات الفلسطينية لتوفير الاحتياجات من التخصصات العلمية الداعمة للمنهاج.					
١٧	وضع معايير وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية.					
١٨	وضع آليات لمراقبة ومتابعة التدريب وأثره على مخرجات التعليم.					
١٩	تأهيل المشرفين التربويين على استخدام الحاسوب والأنترنت.					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٢٠	معرفة أسباب تدني التحصيل عند الطلبة.					
٢١	تركيز الجهود على تحسين تحصيل الطلبة.					
٢٢	تبني التعليم المساند للمعلم في غرفة الصف لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل المتدني.					
٢٣	متابعة الإجراءات والتعليمات الخاصة بالحد من العنف وممارسته.					
٢٤	توضيح أثر الإرشاد التربوي في المدارس على الطلبة.					
٢٥	توفير نظام إشراف مهني في المديريات للمرشدين التربويين قائم على أسس مهنية وعلمية.					
٢٦	توفير مرشد تربوي في كل مدرسة.					
٢٧	توفير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في مجال الارشاد التربوي.					
٢٨	ربط الموازنة السنوية بمفهوم التخطيط الاستراتيجي.					
٢٩	توفير نظام واضح ومكتوب في اعداد الموازنة من حيث ارتباطها في الخطة والحاجات المتوقعة للمدارس.					
٣٠	وضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحين.					
٣١	تحديد الاحتياجات المالية السنوية بالتنسيق مع وزارة المالية لوضع موازنة محددة.					
٣٢	رفع معدل الالتحاق الإجمالي لمرحلة رياض الأطفال.					
٣٣	إدراج الصف التمهيدي في مرحلة التعليم الإلزامي الأولى.					
٣٤	تشجيع إلتحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال.					
٣٥	تفعيل عملية التنسيق ما بين القطاعات الحكومية وغير الحكومية العاملة والمرتبطة برياض الأطفال.					
٣٦	تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة في صياغة برامج تربوية للطفل.					
٣٧	توفير المتطلبات اللازمة لرياض الأطفال وخاصة في المناطق الريفية.					
٣٨	بلورة فلسفة تربوية وتعليمية واضحة لرياض الأطفال.					
٣٩	إحجام جزء كبير من الإناث عن مواصلة التعليم					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	خاصة في الريف.					
٤٠	تحفيز الأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار.					
٤١	تطوير منهاج اللغة العربية والرياضيات لبرنامج محو الأمية.					
٤٢	تطوير برامج للتدريب المهني.					
٤٣	زيادة عدد المراكز والبرامج التي تعنى بالأنشطة المختلفة وخاصة في المناطق الريفية.					
٤٤	الافتقار إلى المدربين المؤهلين في التعليم غير النظامي.					
٤٥	توفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.					
٤٦	تدني معدلات الالتحاق في التعليم المهني.					
٤٧	رفع مستوى محتوى المناهج التعليمية المهنية والتقنية.					
٤٨	إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها في التعليم المهني الحكومي.					
٤٩	ضعف الإنفاق على التعليم المهني بشكل خاص.					
٥٠	تعليم يساهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانة التراث الوطني.					
٥١	تعليم يساهم في بناء الدولة الفلسطينية.					
٥٢	تعليم يرسخ القيم والمبادئ الديمقراطية.					
٥٣	تعليم رافد للتنمية الشاملة.					
٥٤	تعليم يواكب التطور التكنولوجي والمهني.					
٥٥	تعليم يبني شخصية الطالب وينمي إبداعه ويراعي قدراته الخاصة.					
٥٦	مراجعة المناهج الفلسطينية باستمرار ومقارنتها مع مناهج الامم الاخرى.					
٥٧	جعل التعلم للمعرفة والعمل.					
٥٨	رفع شأن كرامة العمل اليدوي في المجتمع الفلسطيني.					
٥٩	ربط التعليم بسوق العمل.					
٦٠	تنمية الطاقات المبدعة في كل فرد.					
٦١	توفير فرص تعليم متكافئة للجيل الصاعد.					
٦٢	إيجاد جيل قادر على استخدام تكنولوجيا المعلومات					

الرقم	درجة التحدي / الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	وتحليلها.					
٦٣	تأهيل الطلبة لامتلاك لغة عالمية اخرى غير اللغة العربية.					
٦٤	ربط أولويات الممولين بأولويات التربية والتعلـــيم الفلسطينية.					
٦٥	اعتبار التعليم أداة التنمية الشاملة.					
٦٦	اعتبار التعليم وسيلة لبناء مجتمع فلسطيني ديمقراطي.					
٦٧	تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم.					
٦٨	تطوير التعليم المهني.					

ملحق.٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الأول والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة التربويين

التحدي الفرعي		التحديات الفرعية التابعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام	١	تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية	٤,٣٠	٠,٦٥	عالية
	٢	رفع نسبة الالتحاق في المرحلة الثانوية.	٤,٢٩	٠,٦٤	عالية
	٣	تقليل نسبة التسرب من المرحلة الأساسية.	٤,٢٤	٠,٦٣	عالية
التحديات في مجال البنية التحتية في المدارس	٤	استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة التي تهدد سلامة الطلبة.	٤,٣١	٠,٦٥	عالية
	٥	الحد من الدوام ذي الفترتين الصباحية والمسائية.	٤,٢٩	٠,٦٤	عالية
	٦	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).	٤,٢٩	٠,٦٥	عالية
	٧	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).	٤,٢٩	٠,٦٤	عالية
	٨	توفير الخدمة التعليمية في التجمعات السكانية الصغيرة.	٤,٢٤	٠,٦٣	عالية
التحديات المتمثلة في الظروف الطارئة	٩	تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ من أجل استمرار العملية التعليمية.	٣,٣٩	٠,٩٤	متوسطة
	١٠	ترميم وصيانة البنية التحتية للمدارس كالمرافق التي تتعرض للتخريب.	٣,٣٩	٠,٩٤	متوسطة
	١١	توفير الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة في ظروف الطوارئ.	٣,٤٠	٠,٩٤	متوسطة
	١٢	تدريب المعلمين والطلبة على عمليات الإسعاف الأولي والإخلاء في حالات الطوارئ.	٣,٣١	٠,٩٢	متوسطة
	١٣	تطوير وسائل بديلة لادارة المدارس في ظل الازمات.	٣,٢٣	٠,٨٩	متوسطة
التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية	١٤	تدريب المعلمين على إستخدام المنهاج الفلسطيني الجديد.	٤,٣٠	٠,٦٦	عالية
	١٥	تقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة.	٤,٣١	٠,٦٦	عالية
	١٦	التنسيق الفعال مع الجامعات الفلسطينية لتوفير الاحتياجات من التخصصات العلمية الداعمة للمنهاج.	٤,٢٨	٠,٦٥	عالية
التحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين	١٧	وضع معايير وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية.	٤,٢٦	٠,٦٧	عالية
	١٨	وضع آليات لمراقبة ومتابعة التدريب وأثره على مخرجات التعليم.	٤,٢٧	٠,٦٦	عالية
	١٩	تأهيل المشرفين التربويين على استخدام الحاسوب والأنترنت.	٤,٣٠	٠,٦٦	عالية
التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة	٢٠	معرفة أسباب تدني التحصيل عند الطلبة.	٤,٢٦	٠,٦٧	عالية
	٢١	تركيز الجهود على تحسين تحصيل الطلبة.	٤,٢٦	٠,٦٨	عالية
	٢٢	تبني التعليم المساند للمعلم في غرفة الصف لمساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني.	٤,٣١	٠,٦٥	عالية
التحديات في مجال الارشاد التربوي	٢٣	متابعة الإجراءات والتعليمات الخاصة بالحد من العنف وممارسته.	٤,٢٦	٠,٦٧	عالية
	٢٤	توضيح أثر الإرشاد التربوي في المدارس على الطلبة.	٤,٢٥	٠,٦٧	عالية
	٢٥	توفير نظام إشراف مهني في المديريات للمرشدين التربويين قائم على أسس مهنية وعلمية.	٤,٢٧	٠,٦٧	عالية
	٢٦	توفير مرشد تربوي في كل مدرسة.	٤,٢٥	٠,٦٨	عالية
	٢٧	توفير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في مجال الارشاد التربوي.	٤,٣١	٠,٦٦	عالية
التحديات في مجال تمويل التعليم	٢٨	ربط الموازنة السنوية بمفهوم التخطيط الاستراتيجي.	٣,٤٢	٠,٩٦	متوسطة
	٢٩	توفير نظام واضح ومكتوب في اعداد الموازنة من حيث ارتباطها في الخطة والحاجات المتوقعة للمدارس.	٣,٣٣	٠,٩٠	متوسطة
	٣٠	وضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحين.	٣,١٩	٠,٨٧	متوسطة
	٣١	تحديد الاحتياجات المالية السنوية بالتنسيق مع وزارة المالية لوضع موازنة محددة.	٣,٢٦	٠,٩٣	متوسطة

ملحق.٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الثالث والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة التربويين

التحدي الفرعي		التحديات الفرعية التابعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي
التحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار	٣٩	إحجام جزء كبير من الإناث عن مواصلة التعليم خاصة في الريف.	٣,٣٩	٠,٩٧	متوسطة
	٤٠	تحفيز الأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار.	٣,٢٠	٠,٨٧	متوسطة
	٤١	تطوير منهاج اللغة العربية والرياضيات لبرنامج محو الأمية.	٣,٢٨	٠,٩٢	متوسطة
التحديات في التعليم غير النظامي	٤٢	تطوير برامج للتدريب المهني.	٣,٣٩	٠,٩٧	متوسطة
	٤٣	زيادة عدد المراكز والبرامج التي تعنى بالأنشطة المختلفة وخاصة في المناطق الريفية.	٣,٣٣	٠,٩٦	متوسطة
	٤٤	الافتقار إلى المدربين المؤهلين في التعليم غير النظامي.	٣,٢٠	٠,٨٩	متوسطة
	٤٥	توفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٢٩	٠,٩٣	متوسطة
التحديات في التعليم المهني الحكومي	٤٦	تدني معدلات الالتحاق في التعليم المهني.	٤,٢٤	٠,٦٧	عالية
	٤٧	رفع مستوى محتوى المناهج التعليمية المهنية والتقنية.	٤,٢٣	٠,٦٧	عالية
	٤٨	إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها في التعليم المهني الحكومي.	٤,٢٠	٠,٦٨	عالية
	٤٩	ضعف الإنفاق على التعليم المهني بشكل خاص.	٤,٢٣	٠,٦٨	عالية

ملحق.٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الأول والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة السياسيين

التحدي الفرعي		التحديات الفرعية التابعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي
التحديات في مجال الالتحاق في التعليم العام	١	تخفيف الاكتظاظ داخل الغرف الصفية	٣,٥٢	١,٠٤	متوسطة
	٢	رفع نسبة الالتحاق في المرحلة الثانوية.	٣,٤٣	٠,٨٥	متوسطة
	٣	تقليل نسبة التسرب من المرحلة الأساسية.	٣,١٧	٠,٧٩	متوسطة
التحديات في مجال البينية التحتية في المدارس	٤	استبدال أو ترميم المباني المدرسية القديمة التي تهدد سلامة االطلبة.	٣,٧٠	١,٠٢	متوسطة
	٥	الحد من الدوام ذي الفترتين الصباحية والمسائية.	٣,٥٤	٠,٩٢	متوسطة
	٦	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).	٣,٧٠	١,٠٢	متوسطة
	٧	توفير المرافق المدرسية (كالمختبرات والمكتبات والغرف الإدارية وغرف الإرشاد التربوي).	٣,٥٠	٠,٨٣	متوسطة
	٨	توفير الخدمة التعليمية في التجمعات السكانية الصغيرة.	٣,٠٠	٠,٧٢	متوسطة
التحديات المتمثلة في الظروف الطارئة	٩	تطوير وسائل وقائية في ظروف الطوارئ من أجل استمرار العملية التعليمية.	٤,٢٩	٠,٦٧	عالية
	١٠	ترميم وصيانة البنية التحتية للمدارس كالمرافق التي تتعرض للتخريب.	٤,٣١	٠,٦٤	عالية
	١١	توفير الخدمات الإرشادية لتشمل أكبر عدد ممكن من الطلبة في ظروف الطوارئ.	٤,٢٧	٠,٦٦	عالية
	١٢	تدريب المعلمين والطلبة على عمليات الإسعاف الأولي والإخلاء في حالات الطوارئ.	٤,٢٩	٠,٦٤	عالية
	١٣	تطوير وسائل بديلة لادارة المدارس في ظل الازمات.	٤,٣٥	٠,٦٥	عالية
التحدي المتمثل في تطوير المناهج الفلسطينية	١٤	تدريب المعلمين على إستخدام المنهاج الفلسطيني الجديد.	٤,٣١	٠,٦٤	عالية
	١٥	تقييم المناهج في المراحل التعليمية المختلفة.	٤,٣١	٠,٦٤	عالية
	١٦	التنسيق الفعال مع الجامعات الفلسطينية لتوفير الاحتياجات من التخصصات العلمية الداعمة للمنهاج.	٤,٤١	٠,٦٣	عالية
التحدي المتمثل في مجال تدريب وتأهيل المعلمين والمرشدين التربويين	١٧	وضع معايير وأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية.	٣,٧٤	١,٠٣	متوسطة
	١٨	وضع آليات لمراقبة ومتابعة التدريب وأثره على مخرجات التعليم.	٣,٥٢	٠,٨٥	متوسطة
	١٩	تأهيل المشرفين التربويين على استخدام الحاسوب والأنترنت.	٣,٠٠	٠,٧٢	متوسطة
التحديات المتمثلة في تدني التحصيل عند الطلبة	٢٠	معرفة أسباب تدني التحصيل عند الطلبة.	٣,٦٢	٠,٩٥	متوسطة
	٢١	تركيز الجهود على تحسين تحصيل الطلبة.	٣,٦٦	٠,٩٣	متوسطة
	٢٢	تبني التعليم المساند للمعلم في غرفة الصف لمساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني.	٣,١٧	٠,٨٨	متوسطة
التحديات في مجال الارشاد التربوي	٢٣	متابعة الإجراءات والتعليمات الخاصة بالحد من العنف وممارسته.	٣,٧٤	١,٠٣	متوسطة
	٢٤	توضيح أثر الإرشاد التربوي في المدارس على الطلبة.	٣,٤٧	٠,٨٠	متوسطة
	٢٥	توفير نظام إشراف مهني في المديريات للمرشدين التربويين قائم على أسس مهنية وعلمية.	٣,٦١	٠,٩٣	متوسطة
	٢٦	توفير مرشد تربوي في كل مدرسة.	٣,٦٠	٠,٨٩	متوسطة
	٢٧	توفير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية في مجال الارشاد التربوي.	٣,٤٣	١,٠٠	متوسطة
التحديات في مجال تمويل التعليم	٢٨	ربط الموازنة السنوية بمفهوم التخطيط الاستراتيجي.	٤,٢٧	٠,٦٣	عالية
	٢٩	توفير نظام واضح ومكتوب في اعداد الموازنة من حيث ارتباطها في الخطة والحاجات المتوقعة للمدارس.	٤,٣١	٠,٦٤	عالية
	٣٠	وضع تصور واضح للمشاريع المقدمة للمانحين.	٤,٣١	٠,٦٧	عالية
	٣١	تحديد الاحتياجات المالية السنوية بالتنسيق مع وزارة المالية لوضع موازنة محددة.	٤,١١	٠,٦٨	عالية

ملحق.٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للتحدي الثالث والتحديات المتضمنة فيه (فقراته) عند القادة السياسيين

التحدي الفرعي		التحديات الفرعية التابعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي
التحديات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار	٣٩	إحجام جزء كبير من الإناث عن مواصلة التعليم خاصة في الريف.	٤,٣٥	٠,٥٩	عالية
	٤٠	تحفيز الأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار.	٤,٣٣	٠,٦٢	عالية
	٤١	تطوير منهاج اللغة العربية والرياضيات لبرنامج محو الأمية.	٤,٣٩	٠,٦٣	عالية
التحديات في التعليم غير النظامي	٤٢	تطوير برامج للتدريب المهني.	٤,٣١	٠,٥٨	عالية
	٤٣	زيادة عدد المراكز والبرامج التي تعنى بالأنشطة المختلفة وخاصة في المناطق الريفية.	٤,٢٧	٠,٦٠	عالية
	٤٤	الافتقار إلى المدربين المؤهلين في التعليم غير النظامي.	٤,٣١	٠,٦١	عالية
	٤٥	توفير الأبنية والمرافق الملائمة التي تستجيب لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.	٤,٣٥	٠,٦٥	عالية
التحديات في التعليم المهني الحكومي	٤٦	تدني معدلات الالتحاق في التعليم المهني.	٣,٤١	٠,٨٠	متوسطة
	٤٧	رفع مستوى محتوى المناهج التعليمية المهنية والتقنية.	٣,٤١	٠,٨٢	متوسطة
	٤٨	إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها في التعليم المهني الحكومي.	٣,٥٠	٠,٩٠	متوسطة
	٤٩	ضعف الإنفاق على التعليم المهني بشكل خاص.	٣,٦٢	٠,٩٩	متوسطة

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق. ١٠

حضــرة :________________________المحترم

تحية طيبة وبعد:

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربويـة فـي الجامعـة الأردنية، يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" **تطوير إستراتيجية تربوية لمجابهة التحـديات التي تواجه نظام التربية الفلسطيني**"

ونتيجة لما أسفرت عنه الدراسة المسحية لعينة الدراسة، وبعد إطلاع الباحث على أدب الدراسة النظري توصل إلى بناء الإستراتيجية المرفقة، آملاً التفضل بالإطلاع عليها وتحكيمها من خلال الجوانب الموضحة أدناه.

شاكراً لكم حسن تعاونكم، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،،

الباحث

أحمد محمود فتيحه

الفقرة	عالية	متوسطة	ضعيفة
الخطوات والمراحل التي مرت بها الإستراتيجية			
درجة وضوح الإستراتيجية			
درجة واقعية الإستراتيجية			
سلامة الصياغة اللغوية لمراحل الإستراتيجية المختلفة			

ملاحظات أخرى:

....

....

....

DEVELOPING AN EDUCATIONAL STRATEGY TO DEAL WITH THE CHALLENGES CONFRONTING PALESTINIAN EDUCATIONAL SYSTEM.

Prepared by

Ahmad Mahmoud Iftaiha

Supervisor

Prof. Dr. Hani Abdulrahman Al-Taweel

Abstract

This study aims to develop an educational strategy to face the challenges that encounter the Palestinian educational system by answering the following questions:

- What are the educational challenges that the Palestinian educational system faces within the regions of the Palestinian National Authority from the perspective of the educational leaders?

- What are the educational challenges that face the Palestinian educational system within the Palestinian National regions from the perspective of the political leaders who are members of the Palestinian Legislative Council?

- Do the challenges facing the Palestinian educational system vary from the perspective of the educational and political leaders in the Palestinian National Authority regions?

- What is the suitable educational strategy to confront the challenges facing the Palestinian Educational System?

The population of the study consisted of educational and political leaders of Palestine, including educational and political leaders in the West Bank and Gaza Strip (N= 2647); (2515 educational leaders and 132 political leaders). The population of the study was distributed on the governorates of the West Bank and all of Gaza Strip. The sample of the study was (675) divided into (614) educational leaders and (61 political leaders) from both the West Bank and Gaza Strip.

In order to answer the questions of the study, a questionnaire consisting of (68) items distributed on six challenges was designed.

The results of the study indicated that the challenges that face the Palestinian educational system as viewed by the educational leaders are primitive, related with the provision of the basic needs such as decreasing overcrowding inside the classrooms, maintenance and renovating and replacing old school buildings, curriculum assessment, and the decline of enrollment in vocational education. In addition, the challenges facing the Palestinian educational system as viewed by the political leaders are of high priority in quantity and quality terms. These challenges are related to the reduction of overcrowding in classrooms, maintenance and rehabilitation of the old school buildings, developing alternative means to manage schools during crisis. They also need to focus the efforts on improving students, put a clear vision for the projects proposed to donors, provide suitable buildings and facilities that satisfy the needs of students with special needs, increase spending on vocational education, provide a kind of education that copes with the scientific and technological development, provide equal opportunities for new generations and encourage the private sector to invest in the field of education.

By comparing the results of the (t- test) between the answers of the educational and political leaders, there were no significant statistical differences between two challenges; namely the development of Palestinian curriculum and the challenges in the pre-school sector. The results were statistically significant regarding the benefit of the educators in terms of the following challenges: Challenges related to the issue of enrollment in public education, infrastructure, rehabilitation and training of teachers and educational supervisors, and the challenges related to the decline of students' achievements, educational counseling, public vocational education, and the challenges of the twenty first century.

On the other hand, the results of the (t-test) were significant regarding the benefit of the political leaders on the following challenges: development of the Palestinian curriculum, funding for education, non-regular and vocational education, removing illiteracy and adult education, creating a strategy to face the challenges of education and development in the regions of the Palestinian National Authority.

The most important recommendations the researcher came out with are: to adopt a strategy that has been developed to deal with challenges facing the Palestinian educational system, to focus the efforts of the Ministry of Education and Higher Education in Palestine on improving the quality of education both in quality and quantity, to raise the importance of vocational education, to improve the quality of students enrolled in vocational education, to evaluate and review the Palestinian curriculum for all grades, to solve the problem of funding through decreasing dependence on foreign funding and search for alternative resources.